

MODALIDAD LINGÜÍSTICA ANDALUZA
MEDIOS DE COMUNICACIÓN
Y AULA

Jerónimo de las Heras Borrero
Pedro Cabonero Cano
Alberto Costa Olid
Manuel Martín Cid
Valentín Torrejón Moreno
(Eds.)

ÍNDICE

JERÓNIMO DE HERAS BORRERO	
<i>Prólogo</i>	9
CRISTINA ÁLVAREZ SECADES	
<i>Andalucía en Canal 2 Andalucía</i>	11
ARTURO ANDÚJAR COBO	
<i>Aportaciones al vocabulario andaluz:</i>	
<i>El léxico de Villanueva de la Reina</i>	17
M ^a ÁNGELES ANGUAS GIL	
<i>Internet: Un Medio de Comunicación</i>	33
JOSÉ LUIS CARRASCOSA PULIDO	
<i>Habla en los Informativos Andaluces</i>	
<i>de Radio y Televisión y Cine</i>	39
NANI CARVAJAL	
<i>El Habla andaluza en los Medios de Comunicación</i>	47
DANIEL CASSANY	
<i>El comentario de texto en el enfoque comunicativo</i>	61
ANTONIO CHECA	
<i>Medios de comunicación, nuevas tecnologías</i>	
<i>y colonización lingüística</i>	91
MAURO FERNÁNDEZ	
<i>La enseñanza de la lengua en ambientes diglósicos</i>	101
MANUEL GALEOTE	
<i>Aproximación al habla cordobesa</i>	
<i>en algunas novelas costumbristas andaluzas</i>	121
DOLORES GONZÁLEZ GIL	
<i>El Eje de Cultura Andaluza y el modelo modular</i>	
<i>de Talleres de Comunicación</i>	135
SUSANA GUERRERO SALAZAR Y EMILIO A. NÚÑEZ CABEZAS	
<i>Los medios de comunicación en la enseñanza</i>	
<i>de la lengua en Andalucía</i>	159
FRANCISCO GUTIÉRREZ GARCÍA	
<i>Evaluación de la escritura en algunos niveles educativos</i>	167
JERÓNIMO DE LAS HERAS BORRERO	
<i>Perfil del “nuevo” profesor de lengua</i>	
<i>de escolares dialectales. Algunas reflexiones críticas</i>	183

RAFAEL JIMÉNEZ FERNÁNDEZ	
<i>El andaluz en los medios de comunicación: la caricatura lingüística del sur.....</i>	<i>191</i>
MANUEL MARTÍN CID	
<i>Lengua y Literatura en Andalucía: Componentes naturales, históricos y Etnográficos.....</i>	<i>199</i>
JOSEFA M ^a MENDOZA ABREU	
<i>Pervivencia de arcaísmos en las hablas andaluzas.....</i>	<i>227</i>
M ^a ÁGUEDA MORENO MORENO	
<i>Pérdida de la /-s/ implosiva: fijación de un fenómeno fonético y su repercusión en el sistema vocálico de Andalucía oriental....</i>	<i>245</i>
M ^a AMOR PÉREZ RODRÍGUEZ	
<i>Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Una nueva perspectiva para la didáctica de la Lengua y Literatura.....</i>	<i>251</i>
JOSÉ POLO	
<i>Problemas ortográficos en la enseñanza de la lengua española..</i>	<i>263</i>
ANTONIO RAMOS ESPEJO	
<i>El periódico local en el aula.....</i>	<i>315</i>
FELIPE ZAYAS HERNANDO	
<i>Reflexión gramatical y aprendizaje del uso de la lengua</i>	<i>351</i>
MANUEL ZURITA CHACÓN	
<i>El andaluz en un impreso sevillano del xviii y su aprovechamiento docente</i>	<i>367</i>

PRÓLOGO

No es fácil prologar una obra como ésta, formada por los trabajos de prestigiosos profesores e investigadores, pertenecientes a distintas universidades andaluzas, y profesionales de reconocido prestigio de los diferentes medios de comunicación social andaluces. Mas la dificultad pronto se torna alegría, pues siempre que un libro sale a la calle es motivo de alegría y satisfacción, al tiempo que recompensa al trabajo por todos -ponentes, patrocinadores ... - realizado.

El volumen que prologamos recoge ponencias y comunicaciones habidas en los Simposios sobre Habla Andaluza, Medios de Comunicación Social y Aula, celebrados en el Palacio de Congresos de Granada (10, 11 y 12 de febrero de 2000) y Paraninfo de la Universidad de Sevilla (15, 16 y 17 de febrero de 2001), así como otros trabajos relacionados con el tema objeto de estos Simposios: tratamiento y consideración de la modalidad lingüística andaluza en los diversos medios de comunicación y aulas de nuestra Comunidad Autónoma.

APRELA, con su quehacer cotidiano (realización de Congresos, cursos de formación del “profesor de escolares andaluces”, elaboración de materiales curriculares - Área de Lengua y Literatura - para niños y muchachos andaluces...), como escribiera Antonio Machado, “hace camino al andar” en la implantación de la modalidad lingüística andaluza - como referente para la enseñanza de los distintos contenidos lingüísticos (comunicación oral, lectura,

ortografía...) en el aula y en los Medios de Comunicación Social - como “lengua vehicular” -, diseñando nuevos modelos didácticos, de una parte, y elaborando, de otra, pautas lingüísticas que puedan servir de referente a los profesionales de los medios de comunicación - sobre todo, audiovisuales - de nuestra Comunidad.

Por último, desde APRELA, como profesionales de la educación, queremos expresar nuestro agradecimiento a la Consejería de Relaciones Institucionales por la sensibilidad y comprensión habidas hacia nuestras inquietudes y planteamientos en torno al tratamiento de la modalidad lingüística andaluza, tanto en la enseñanza reglada - aula - como en la no reglada - medios de comunicación social -, fruto de las cuales es este libro, en el que el lector interesado – periodista o profesor – podrá encontrar estímulo y apoyo para llevar a cabo su trabajo en un contexto socioeducativo inigualable: en el aula y los MCS andaluces.

Jerónimo de las Heras Borrero
Presidente de APRELA

ANDALUCÍA EN CANAL 2 ANDALUCÍA

Cristina Álvarez Secades.

Yo formo parte de esos andaluces que según el Estatuto de Autonomía, lo son porque viven y trabajan en Andalucía, en mi caso añadiría además, por Andalucía.

Por tanto la reflexión que voy a hacer tiene el valor añadido de esa persona que sabe por propia experiencia lo importante que es para los andaluces su forma de hablar y lo que ello supone como seña de identidad.

En seguida que me pongo a hablar me dicen: tú no eres de aquí, y claro, rápidamente respondo: no nací en Andalucía pero soy andaluza no por azar, sino por opción.

Pero a lo que vamos, el hecho de que cuando te oyen hablar diferente les lleve a decir que éste o aquél no son de aquí quiere decir que para los andaluces, una forma de identificarse como pueblo, es el habla. Y sin embargo en muchos casos viven la paradoja de no valorar, incluso a veces de despreciar su forma de hablar.

La contradicción es evidente, llegan a avergonzarse incluso a infravalorarse si se expresan en la forma en que son más ellos mismos.

Este hecho no responde a un asunto puntual y aislado, se enmarca en todo lo que ha supuesto Andalucía en la Historia de España. Y cuando hoy creemos que todo está superado, cuando se nos llena la boca hablando de globalización, o de Europa, o de macroeconomía, nos paramos a hablar con los andaluces y nos damos cuenta que tienen un

profundo problema: no se gustan hablando, es muy fuerte decir que no se gustan como son, pero ¿no es a través del habla como nos hacemos querer, como nos damos a conocer a nosotros mismos y a aquello que nos da el sentimiento de pertenencia a un pueblo, a una familia?

En definitiva ¿no está precisamente el habla en nuestras raíces?. ¿Y si no nos gusta nuestra habla, no podríamos concluir también que no nos gustan nuestras raíces? O mejor aún, ¿qué no nos gustan porque no las conocemos?

Cuantas veces hemos visto a andaluces que han emigrado por ejemplo a Cataluña a trabajar y vuelven hablando catalán.

De aquí el papel tan importante que tiene una televisión pública autonómica. Recuerdo cuando se creó el segundo canal de la televisión andaluza los agoreros decían que no tenía razón de ser porque aquí no existían elementos diferenciadores, craso error de conocimiento y percepción de la realidad andaluza.

Vivimos unos momentos de controversia en los que el tema de la globalización puede afectar a la identidad de los pueblos. Y digo tema porque entiendo que todavía es un concepto que tiene más fuerza en los foros intelectuales que en la aplicación de políticas concretas y en las vivencias de los ciudadanos; y no digamos ya si recorremos los rincones de nuestra Andalucía en los que “mi pueblo”, “mi plaza”, “mi calle... es la mejor del mundo.

Así pues nos encontramos por un lado inmersos en un proceso tendente a la uniformidad, promovido fundamentalmente por intereses económicos según los cuales “el mercado lo arregla todo” y por otro un pueblo necesitado de profundización en aquellos elementos que definen sus señas de identidad para seguir siendo él mismo y no difuminarse en lo que hoy se llama y casi nadie sabemos muy bien lo que es, “mundo global”.

Si existe un momento social en el que haya que tener claro lo que uno es y lo que uno quiere, es éste.

La unidad de Andalucía como pueblo se hace hoy imprescindible; la profundización en nuestra cultura, en nuestra habla, el concepto de lo andaluz en lo económico, el conocimiento de los elementos que nos den la certeza de que somos un pueblo con nombre propio, la convicción de que podemos competir sin complejos porque tenemos productos de calidad, nos va a permitir abrirnos al resto del mundo a ofrecer lo que somos y tenemos y no a pedir que nos hagan o que nos den.

Ya lo definía Blas Infante en lo que llamó *los ideales nuevos*: “Perteneceís a este lugar de la tierra y a este grupo de la Humanidad. Comenzad por su redención. Su redención impulsará la de los demás. Arrojad una piedra a cualquier punto de un remanso. La onda se ensanchará y, por fin, irá a besar en una ola, los confines de sus playas”.

Ante esta realidad, los poderes públicos juegan un papel muy importante a la hora de marcar objetivos y prioridades.

De aquí que la radio y la televisión pública andaluza sea el instrumento imprescindible que apueste por recuperar en unos casos y profundizar en otros, en la identidad del pueblo al que sirve.

Pero la apuesta debe ser decidida y sin titubeos. Si convenimos todos que el habla es una seña de identidad del pueblo andaluz hemos de ser coherentes a la hora de llevarlo a la práctica. No podemos estar reconociendo esto y después dando cursos de dicción en los que se exige vocalizar y ello signifique hablar en castellano, tendríamos que ser más exigentes a la hora de contratar presentadores que hablando perfectamente andaluz a la hora de ponerse delante de las cámaras hablan castellano por si gustan y los llaman de otras televisiones.

Y aquí volvemos a lo que decía al principio, nos seguimos avergonzando de lo que somos. Faltan andaluces que apuesten decididamente por serlo.

La televisión pública andaluza debe ser para los andaluces un referente de los valores de este pueblo: debe, con los contenidos de sus programas, con la manera de comunicarlos, con la forma de hablar de los presentadores, reafirmar la conciencia de los andaluces de pertenencia a un pueblo.

Por eso Canal 2 Andalucía ha tenido muy claro desde su creación y de esto ya va a hacer tres años, el objetivo de ir configurando una programación moderna que haga referencia a una Andalucía desarrollada, joven, activa, una Andalucía que muestre todo lo que es y lo que quiere ser sin presentar sus señas de identidad como tópicos.

En un mundo donde todo se hace para vender y ganar dinero, de repente nace una televisión pública andaluza pequeña, con apenas presupuesto, que huye de las ofertas que hacen las televisiones generalistas y echa a andar con una programación de calidad, basada fundamentalmente en la cultura.

Una televisión que pretende ir modificando poco a poco las demandas televisivas de los andaluces en aras a que contribuyan a encontrarse con la Andalucía que queremos.

Programas culturales como “Pretextos” por el que han desfilaro más de 150 escritores, ha demostrado una vez más que los narradores y poetas andaluces siguen posicionados en primera línea de la actividad editorial española, ya que más de la mitad de invitados han sido andaluces. Escritores de prestigio como Pablo García Baena (Premio Príncipe de Asturias) o Francisco Ayala (Premio Cervantes) y también otros autores andaluces, que bien por el género de su trabajo, por su relieve interno en la comunidad, o por su juventud, poseen una obra interesante aunque menos publicitada. De este modo han pasado por Canal 2 Andalucía jóvenes poetas como Benítez Ariza, Inmaculada García, o los autores de la Historia Contemporánea de Andalucía y también investigadores del Flamenco como Rocío Plaza, autora de “El Flamenco y los viajeros románticos”.

La preocupación por la Ecología, la protección del medio también el disfrute de la naturaleza, la educación medioambiental es un tema prioritario en Canal 2 Andalucía.

Andalucía es “territorio verde” y tenemos una herencia que debemos enseñar y preservar desde nuestra televisión por eso existe un compromiso activo por la defensa de la naturaleza, fundamentalmente a través del programa “Espacio Protegido”.

Doscientas mujeres andaluzas han pasado por “Somos Más”, un programa atrevido, pionero en las televisiones públicas y privadas españolas en el que la mujer ha sido la protagonista. Mujeres escritoras, artistas, empresarias, deportistas, catedráticas, economistas, médicas, abogadas, estudiantes, jornaleras, sindicalistas, amas de casa, directoras de cine... han querido profundizar en el tema de la igualdad y en la toma de conciencia de esta realidad para hacer una sociedad más moderna y más justa.

Programas que divulgan la mejor Andalucía, como la Andalucía solidaria y universal, series documentales de prestigio internacional configuran también nuestra programación que tiene así mismo un público privilegiado en nuestra audiencia infantil.

Canal 2 Andalucía tiene una clara vocación de servicio público a los andaluces, una orientación juvenil y urbana, una apuesta constante por

la cultura y Andalucía como territorio de aplicación de los esfuerzos de esta nueva televisión que se va consolidando, según estudios realizados, como un canal de prestigio con una alta notoriedad.

Podemos afirmar que los andaluces entienden ya Canal 2 Andalucía como “su otra televisión”.

El proceso de implantación técnica y de aumento de la cobertura se ha producido de forma paralela a la maduración de la cadena con una importante ampliación de las horas de emisión y un incremento progresivo de la audiencia, superando las previsiones más optimistas para los casi tres primeros años de vida de un canal de televisión de las características de Canal 2 Andalucía.

Pero para que todo esto haya podido darse ha sido necesario el mantenimiento de una línea de continuidad y una estética de fuerte impacto que ha posibilitado la percepción de Canal 2 Andalucía como una cadena moderna muy vinculada a lo andaluz, en la que se ha tenido y se sigue teniendo muy presente que las personas que cuenten Andalucía, lo hagan en andaluz. Y todo ello queremos hacerlo, alejándonos de los tópicos que se asocian tradicionalmente a nuestra tierra.

El cine sin cortes se ha convertido también, en una de las señas de identidad de la cadena, siendo Canal 2 Andalucía la primera cadena de televisión en abierto de España que planteó su programación cinematográfica sin publicidad.

Es también la primera televisión que dedica durante todo el año un programa a las Universidades Andaluzas. Se quiere en él dar a conocer la Universidad, no sólo como una institución de enseñanza encerrada en sí misma, sino como un organismo que constituye uno de los pilares básicos en los que se fundamenta nuestra sociedad.

Jesús Quintero en “El Vagamundo”, ha querido encontrarse con sus raíces en Canal 2 Andalucía. Un Andaluz que ama Andalucía y conoce sus claves y sus personajes pero que se siente universal y busca una historia que contar en cualquier rincón del mundo.

A través de rutas viajeras queremos hacer llegar a los andaluces la gran variedad cultural, histórica, geográfica, el arte, la literatura, el habla andaluza con un concurso que empezó esta semana “De punta a cabo”. El premio para el ganador no son millones, es un viaje por Andalucía para conocerla y gozarla.

Quién diga que Andalucía no debe tener una televisión autonómica porque no tiene idioma diferenciador está cayendo en la ignorancia más absoluta que se puede tener sobre un pueblo. Y os lo digo yo, que cuando llegué a Andalucía en el año 1975 me pasé un año que no me atrevía ni a hablar porque a parte de no entender la mitad de las palabras, no entendía sobre todo la forma de vivir, su filosofía de la vida y ésta si que es una seña de identidad.

Entonces, en aquellos tiempos, daba clase a personas adultas y me compré un diccionario andaluz del que no me separaba para no meter mucho la pata y me quedé sorprendida de la riqueza de vocabulario que tenían los andaluces. Y tengo que confesar que lo primero que me enamoró de los andaluces, incluso antes de vivir en Andalucía, fue su acento, su forma de hablar.

Pero no cabe duda de que estamos hablando de un proceso largo y lento, que exige grandes dosis de imaginación y también de presupuesto.

Gastar en cultura es invertir en valores y los poderes públicos tienen la obligación de dotar al pueblo andaluz de los instrumentos necesarios que lo hagan, no sólo más rico, sino y fundamentalmente más sabio y más culto.

Quizás invirtiendo en cultura se reciban menos aplausos, entre otras cosas porque la cultura nos hace ser conscientes de nuestros derechos: pero no cabe duda que con esta inversión habremos contribuido a construir una sociedad más consciente de su responsabilidad en el mundo de la globalización.

Debemos aprovechar pues la televisión andaluza para que nuestro pueblo se conozca, se quiera y se proyecte desde Andalucía y desde lo andaluz al resto del mundo. En gran medida ello dependerá de nosotros mismos.

APORTACIONES AL VOCABULARIO ANDALUZ EL LÉXICO DE VILLANUEVA DE LA REINA

Arturo Andújar Cobo

INTRODUCCIÓN

Dentro de las peculiaridades de las hablas andaluzas cobra especial interés el repertorio léxico. Efectivamente, ya D. Manuel Alvar, padre de la Dialectología en España, diferenciaba distintas áreas andaluzas en función de un léxico característico. Nosotros aportamos una muestra del que creemos repertorio de voces representativo de esta localidad con la finalidad de contribuir a conocer y divulgar nuestro tesoro léxico. La localidad, que no figura en el ALEA, se sitúa a 5kms al N de J-302. Este repertorio incluye a su vez algunas muestras de la serie de dichos y frases hechas conocidos y/o utilizados por gran parte de la población, seleccionadas por contener algún vocablo local o con la acepción propia con que aquí se le conoce.

A. ALGUNOS RASGOS

Además de los rasgos fónicos que como sabemos son los definidores de las hablas locales (en nuestro caso los propios de la zona de la provincia de Jaén limítrofe con la de Córdoba y a orillas del Guadalquivir), destacaremos a nivel léxico:

- En nuestro caso nos encontramos con una población eminentemente agrícola lo que le confiere un carácter fuertemente conservador a un léxico de tipo rural.
- Es generalizado y casi exclusivo el uso del diminutivo *-ico*. Destacaremos su alta frecuencia de empleo con el gerundio, así: *ve callandico, me estoy orinandico, se ha quedado durmendico*.
- Para la formación de sustantivos de persona con valor despectivo mantiene plena vigencia el sufijo *-usco*, así: *faltusco, pelandrusco, marrandusco...*

B. VOCABULARIO

El repertorio léxico que ofrecemos a continuación representa sólo una muestra significativa del total de términos obtenidos del testimonio oral de los habitantes de esta localidad, seleccionados por ser personas de más de cuarenta años y que han pasado la mayor parte de su vida en el pueblo. El tiempo y el espacio nos obligan a reducir su extensión, aun a riesgo de dejar fuera de la lista otras voces con iguales posibilidades.

Añadimos que * señala la lista de las palabras que no figuran ni en el DRAE ni en el DUE; ** las que aparecen en alguno de los dos diccionarios mencionados, pero no con la acepción que aquí se recoge; *** corresponde a términos que no pertenecen al español estándar, sino que están considerados como en desuso, andalucismos, propios de alguna región distinta a la nuestra o de otra nación, etc. y **** las palabras que recogemos por su especial pronunciación.

Hemos preferido respetar la ortografía de la lengua escrita salvo en los casos siguientes:

-Si la pronunciación obedece a fenómenos muy extendidos (caso de falagar).

-Cuando la pronunciación se convierte en el aspecto más singular de esa palabra (como en arrezú o escalichao).

-Con palabras que ni en los registros más cultos se emplean de otra forma, pues la pronunciación de todas sus letras alteraría su significado (así (d)esmayao= muerto de hambre, nunca será lo mismo que desmayado= que ha perdido el conocimiento).

En cualquier caso añadimos la equivalencia ortográfica correcta para evitar cualquier confusión, salvo en los participios en –ado, en los que no creemos necesario señalar que falta la –d– por ser éste un fenómeno muy extendido.

Nuestra lista de términos la hemos organizado en núcleos temáticos:

I VOCES DEL CAMPO, FAENAS E INSTRUMENTOS AGRÍCOLAS

*Cuco (De *cucar*). M. Variedad de caza de la perdiz con reclamo. *Ir de CUCO*.

*Charnaque M. Chabola o cobertizo rudimentario y provisional. Por ejemplo, el que se hace en el campo para guarecerse del sol y

dejar allí el hato. Chamba. (1 caso en J). También lo recoge el ALEA como sinónimo de cortijillo en las eras.

*Chaspar Tr. Cavar superficialmente la tierra. (No en ALEA).

*Varillo (De *vara*). M. Palo largo que se usa para varear la aceituna. (Varios casos en ALEA junto a vara y otros).

*Zurribanco M. Surco de tierra en un campo de labor. (No se recoge en el ALEA).

**Balaguero M. Montón grande de paja de cereal en la era. (No en ALEA).

**Balumba (Del latín *VOLUMEN* a través del catalán *BALUM* y cast. ant. *BALUMA*). F. Volumen excesivo de carga que sobresale de los laterales de las galeras. En DRAE y DUE figura con un significado más general.

****Bestoga (Por *béstola*). Sólo figura en ALEA en esta comarca.

****Patusco¹ M. Piedra basta o terrón. (En el DRAE viene como pataco).

II PLANTAS Y FRUTOS

*Cantacuco M. Árbol raquítico, que no sirve para nada. No está recogido su uso.

*Carruécano M. Calabaza. Variedad más basta que se usa para comida de los cerdos. Se corresponde con la calabaza marranera del ALEA (algún caso en J).

*Carrueco M. Fruto de la familia de la calabaza de forma más alargada y color anaranjado. Se corresponde con c. totanera del ALEA (algunos casos en J).

*Enchozá (De *choza*). Adj. Dícese de la oliva que está cargada de aceituna. Alude a que las ramas por el peso del fruto llegan hasta el suelo formando como una choza. (No en ALEA).

*Habicholilla (D. de habichuela). F. Judía verde. No figura en el DRAE. (En ALEA, sólo en esta comarca).

*Harapera (De *harapo*). F. Conjunto de las ramas más bajas de la oliva. Ramas que cuelgan en la oliva. (No en ALEA).

*Tamareo (De *támara*) M. Ruido o movimiento sospechoso.

**Cencerrón M. Racimo pequeño de uvas apretadas entre sí. Figura en el DRAE con significado parecido y en el DUE. (En el ALEA sólo 1 caso en Co).

III ANIMALES

*Bichucha (D. de bicha). F. Culebra. Para evitar el nombre de culebra entre personas supersticiosas, aunque su uso a desplazado al de culebra (En ALEA en J-303).

*Cajonera (Der. de cagajón). F. Porción de excrementos de algunos animales. Cagarruta. (Palabra sincopada de cagajonera, si bien no hemos podido constatar la vigencia de ésta última).

*Pilila F. Gallina enana. (Sólo 1 caso en J)

IV CASA

*Canto² M. Pieza curva de hierro formada por una banda de unos ocho centímetros de ancha (como media luna), con un asa en la parte exterior, que se usaba para acercar los pucheros de barro con poca base a la lumbre. (En ALEA, como morillos)

*Carterica F. Bolsita de papel de tamaño pequeño y forma rectangular. *CARTERICA de azafrán*.

*Cercolillo (Der. de cerco). M. Plataforma de ladrillo más alta que el nivel del suelo, que separa de éste la zona de la lumbre en una chimenea. (Sólo 1 caso en J-302).

*Cerviguera (De *cerviz* fig.). Escalón en la puerta de entrada a la casa. El nombre hace alusión al abultamiento parecido al del morrillo de la cerviz, como otros derivados de esta palabra que recoge el DUE: cerviguillo o cervigón (morrillo), cervigal (almohada).

*Destrastar Tr. Descomponer una habitación para su blanqueo o para una limpieza a fondo.

*Follaó (Por follador). M. Pieza de tela que se usa para calentar personas y animales y evitar que se enfríen. En su confección se emplean trozos de mantas viejas y lanas usadas¹. En el DRAE, follador es la persona que afuella en una fragua.

¹ Su origen pudiera tener relación con el sustantivo **folgo** (D. de *follicus*, **fuelle**)

**Badil M. Recogedor para la basura que se acumula tras el barrido. En DRAE y en DUE es un “cogedor”, pero sólo para la ceniza y las ascuas del brasero.

**Camero M. Piel de borrego que lleva dos años sin esquilar, reservada expresamente para ponerla en la cama. Figura en DRAE y en DUE, pero no con este significado. (No en ALEA)

**Cerquillo (D. de cerco). M. Filo de la pared que pega al suelo. Figura en DRAE y en DUE, pero no se usa con esta acepción.

**Enagüillas F. pl. (D. de enaguas). Ropa de mesa camilla. Figura en DRAE con otros significados. Faldillas.

**Hilo (h. de la casa). M. Sucesión de portales, que van desde la puerta de entrada a la puerta del patio. Ocupa el centro de la casa. Este significado no lo recoge el DRAE ni el DUE.

**Liñuelo M. Cuerda para tender la ropa. Figura en el DUE, aunque con otro significado.

**Pipote M. Pitón de los botijos. Pitorro.

V ALIMENTACIÓN

*Calimocho M. Vaso de vino peleón del tamaño de los de agua.

*Colines (D. de cola). F. Gambas rebozadas. Ú. m. en pl. *Una tapa de COLINES.*

*Cuscurretas (D. de cuscurro) Adj. Dícese de las patatas fritas que quedan crujientes. (En Villanueva cuscurro se refiere al pico de la parte más crujiente del pan).

*Falagar (Por desbalagar). Tr. Digerir. Hemos constatado un registro del verbo desbalagar en México, con el significado de “dispersar”. En otros pueblos hemos constatado algún registro con esbalagar.

*Majuje (Der. de majar). F. Mezcla arbitraria de alimentos.

*Pavo M. Guiso hecho a base de carrueco.

“bolsa de pieles para cubrir y abrigar las piernas”, si atendemos a su uso. Aunque también podría proceder de **folia**²: “mezcolanza, conjunto desordenado de muchas cosas”, atendiendo a la forma de estar confeccionado.

*Perriaque o pirreaque M. Sustantivo que alude al acto de beber vino. En la zona de Jerez se denomina así al vino de mala calidad.

*Pitraco M. Parte de la carne de peor calidad.

**Canto¹ M. Trozo de pan con aceite. Procede de la costumbre de usar para este menester el canto o cantero de los panes grandes y redondos. *Sinón.* Hoyo.

**Ligar Intr. Tapear. Liguilla F. Tapa pequeña o pincho que se ofrece en el bar con la bebida, incluida en el precio de ésta.

***Cuajadera F. Olla de fondo ancho y escasa altura. El DRAE lo recoge como andalucismo, pero no coincide en el significado.

***Ensaladilla F. Mezcla de tomate, patata cocida, cebolleta, huevo cocido y atún, aderezada con sal, aceite y vinagre. II de pimientos, sólo con pimientos colorados asados en el horno y bonito en escabeche –algunos le añaden también cebolleta-, aderezada, igualmente, con sal, aceite y vinagre.

***Libreta (De *libra*). F. Pieza de pan redonda y canteada, de medio kilogramo de peso, aproximadamente. Figura en el DRAE. En el DUE, como término propio de Madrid.

****Cobollo (Por cogollo). F. Lechuga.

****Fermeño (Por cermeño). M. Borrachera.

****Galipuche (Por caldibache). M. Caldo con poca sustancia.

****Zapatúa Adj. Dícese de la aceituna zapatera.

VI EL CUERPO HUMANO Y ENFERMEDADES

*Cepazo M. Caída hacia delante, dando con la cara en el suelo. (En ALEA en J-304)

*Cojолlos M. Testículos. Se utiliza como sustituto de cojones para evitar esta palabra malsonante. Ú. En pl. como interjección.

*Chimbombo M. Chichón.

*Chorrina (De *chorro*). F. Pene de un niño. II 2. Apelativo cariñoso dirigido a un niño.

*Ejjajorrao (Por desgajorrado). (De *des- gajorrar*). Adj. Aplícase al que tiene la garganta rota de llorar o gritar. En el DRAE y en el DUE figura el término gajorro, como “garganta”, en Andalucía. (No en ALEA)

*Esmangarrillao (Por desmangorrillao). (De *des-* y *mangorrillo*). Adj. Descompuesto, con las piezas sueltas. II 2. Dícese de la persona que está mal de las extremidades inferiores.

*Fitango M. Patatús. Or. inc.

*Perriqueque (De *perra* y *perrengue*). M. Sofocón, rabieta.

*Vacíaúra F. Secreción de semen que se expulsa en el orgasmo.

**Escalichao (Por desgalichado). Adj. Con mal aspecto físico, con pinta de enfermizo. No coincide con el DRAE ni con el DUE, que hacen referencia únicamente al aspecto de su vestimenta. Su origen podría estar también en *descalicharse*, “desconcharse y deteriorarse las paredes...”, tomado metafóricamente.

**Fraile M. Glande. Parte superior del pene.

***Gujarro (Por gajuero). M. Gañote, parte delantera del cuello. Figura en el DRAE como *And.* y en el DUE como gajorro. (En ALEA varios en J y Gr).

****Ejjarrao (Por esgarrao, p.p. de *esgarrar* que significa “hacer esfuerzos por arrancar y expulsar las flemas”). Adj. Estado de la persona que ha tosido o llorado mucho.

****Pataleto Adj. Patuleco. (En ALEA, 3 en J y 1 en Gr)

VII. VESTIMENTA

*Bambo (De *bamboleo*). M. Prenda de vestir femenina a modo de bata o camisa suelta, abierta por delante y con botones. Bambico, cuando la prenda es más corta. (No en ALEA).

*Medias-braga (De *medias* y *braga*). F. pl. leotardos.

*Saquito (D. de saco). M. Jersey.

**Harapo M. Faldón de la camisa. El DRAE no lo recoge como tal.

VIII JUEGOS

*Rebanche M. Juego en el que se utiliza una taba y una especie de látigo hecho con un pañuelo acabado en un nudo con el que se castiga al que pierde². (En ALEA en J-307)

² Podría ser la palabra **rebenque**, látigo corto, aludiendo al empleado para castigar al que pierde. Algunos llaman **rebanche** al juego y al hueso, pero creemos que se trata de una metonimia, pues fuera de aquí el hueso se conoce siempre como **taba**.

**Tranco(e)chá(o) (De *tranco* y *echar*). M. Juego variante del burro en el que los participantes deberán echar unos trancos o saltos antes de saltar el burro³. (No en ALEA)

**Carro M. Juego de *las tres en raya*⁴.

***Tángana F. Juego en que se lanza un trozo de barro o tejuelo sobre un rectángulo dibujado en el suelo.⁵ II 2. Tejuelo usado en el juego. El DRAE le asigna otros significados. En DUE aparece como tanganillo, aunque no coincide exactamente. Es parecido a (en Álava) rayuela. (No en ALEA)

IX VALORACIONES DE LA CONDICIÓN HUMANA

*Cascaruleto, a (De *cascar*) M. Parlanchín. Que habla mucho. (Varios en J y Gr).

*Churumío, a (De *churumo*). M. Persona que gasta poco dinero. (No en ALEA)

*Espinchacaor, ra Adj. Que gasta superfluamente todo el dinero que cae en sus manos. Ú. t. c. s. Manirroto. (No en ALEA).

**Farol Adj. Bravucón. Ú.t.c.s. (1 caso en J-302).

**Insonrible Adj. Persona que come abundantemente sin llegar a saciarse. Tragón, ansioso. (Algún caso en J y Co).

*Marrandusco, a (Der. de marrano). Adj. Aplicado a las personas, vulg. peyor. persona sucia, poco aseada.

³ Los participantes en el juego sortearán quien hace de burro, que será sustituido en el transcurso del mismo por el que pierda. Para comenzar cada serie de saltos, el primer participante fijará el número de trancos que se pueden dar para saltar el burro contados desde la línea de partida, debiendo intervenir todos los jugadores. Al final de cada serie se aumenta la distancia y el jugador que no haya conseguido saltar ocupará el lugar del burro. A su vez el salto puede incluir variantes que estarán fijadas por el primer saltador y que obligarán a todos los participantes.

⁴ Su origen puede estar en la coincidencia con el nombre con el que popularmente se conoce a las constelaciones Osa Mayor y Osa Menor, al asociar la disposición de las fichas del juego con la de las estrellas.

⁵ El lanzador deberá saltar con una sola pierna sobre las casillas en que se divide el rectángulo sin pisar las rayas, una vez lanzada la **tángana** al cuadro correspondiente, y a continuación, llevar ésta con el pie pasando por todos los cuadros hasta sacarla del rectángulo. Es juego propio de niñas.

*Pantuflero, a Adj. Orgullosa, vanidosa. Que se da mucho postín.

*Pelandrusco, a (De *pelanas o pelón*). Adj. y sust. peyor. Persona de baja condición económica y social. Peluso.

*Peluso, a Adj. Persona de baja condición social, sin dinero y mal trazado. Ú. t. c. s. Peluserío M. Conjunto de pelusos.

*Rabizo, a Adj. Pesor. Persona insolente. Niño maleducado.

*Sé(e) (Por ser). M. Persona de pocas luces, que no sirve para nada. Se pronuncia con la é muy abierta, [ɛ], y larga.

**Asáuras (Por asadura). S. y adj. Persona que obra con malicia. Malasangre. Ú. m. c. s. En DUE, persona flemática.

**Brillo M. lustre. Apariencia. Categoría social, importancia. Con mucho brillo, con brillo, con brullico.

**Calcucero,ra (Por alcucero). Adj. Persona que le gusta curiosearlo todo. 2. Metijón. Ú. t. c. s. *Sinón.* Cazoletero, cocinica (aplicado sólo a hombres).

**Esalación (Por exhalación). F. Persona inquieta, traviesa, mala. *Vete de aquí ESSALACIÓN.* II 2. Rayo. Úsase en frases para desearle un mal a alguien. *Mala ESSALACIÓN te pille.*

**Perrera (Der. de perro). F. Pereza, desgana. No es el mismo significado del DRAE ni del DUE. Con frecuencia se usa en frases exclamativas en aumentativo: ¡*Qué PERRERÓN tengo!*

**Perro Adj. Vago, holgazán. Ú. t. c. s. El DRAE no lo recoge con este significado.

**Pichocho Adj. Aplícase a personas mayores con demencia senil.

****Faltusco, a (Por faltoso). Con poco juicio. Medio tonto.

****Patusco², a. Persona zafia y rústica, sin finura. En esta segunda acepción coincide con el significado que da el DRAE a pataco, palabra que pudo ser su origen.

EL HOMBRE

*Sorchante (Der. de sorche) M. Hombre que no es muy de fiar. Trápala.

**Encerriciao (De *encerrizar*). Adj. Dícese del hombre que tiene gran empeño en una mujer. II 2. Estar encerriciao. Estar en celo.

**Pregonao (Por pregonado p.p. de pregonar). Adj. Dícese del que es conocido en el pueblo por sus hechos, pero sin llegar a ser insulto. Ú. t. c. s. Apelativo cariñoso para llamar a alguien.

***Sacamantecas M. Coco. Se usa para asustar a los niños con *que viene el s.* Figura en el DRAE, pero el ALEA sólo recoge un caso en Ma.

****Efraguetao (Por desbraguetao). Adj. Desaliñado.

LA MUJER

*Alcucica (De *alcuza*). Adj. Peyor. Mujer metomentodo, que quiere enterarse de todo, pero que a diferencia de la alcahueta no se dedica a chismorrear. (No en ALEA).

**Alcandora Adj. Peyor. (Or. Inc., tal vez de *alcandor*, “cierto afeite usado por las mujeres”). Mujer poco fiable, poco recomendable. Dícese de la mujer poco hacendosa que se preocupa más de los asuntos de los demás que de los suyos propios. Figura en DRAE como sust. f. con el significado de “cierta vestidura a modo de camisa”. También en DUE presenta otros significados. (No en ALEA).

**Farfolla Adj. Aplícase a la mujer que no vale para nada. Ú. t. c. s. En el DRAE figura con otro significado.

**Quicialera F. Mujer que pasa muchas horas del día en la puerta cascando. Figura en el DRAE con otro significado.

X OBJETOS

*Effolliao (De *exfoliar*). Adj. Roto, que no funciona. Descompuesto.

*Marrilla (Der. de marra). Cayado. M. Bastón corvo, rústico, con el que las personas mayores se ayudan a caminar.

*Platico (D. de plato). M. Pieza metálica que se usa como tapón en ciertas botellas.

**Cajeta (D. de caja). F. Caja de pequeño tamaño, muy útil para guardar todo tipo de cosas. Cajetica.

**Chisques M. pl. Encendedor de bolsillo. (Algún caso en ALEA).

**Sombrilla F. paraguas.

XI ACCIONES

*Espinchar (Por despinchar). Tr. Despilfarrar. Gastar desmesuradamente, sin control, hasta consumir el capital en gastos no necesarios. Su origen puede estar en el latín DISPENSUM, p.p. de DISPENDERE.

**Difícultar Tr. Poner en duda, cuestionar algo. –Y tú, ¿qué opinas? –Yo, lo DIFÍCULTO.

**Escantillarse (Der. de canto² 2, “límite”). Pasarse de la raya.

**Jopear (Por hopear) Tr. Golpear a alguien repetidamente con la mano o con cualquier objeto no contundente. II. 2. Por extensión, molestar a alguien insistentemente.

**Lañar (De *laña*) Tr. Robar en pequeñas cantidades. En el DRAE y en el DUE no figura esta acepción.

**Zangarrear Tr. y Prnl. Mover continua y violentamente una cosa. Zangolotear.

***Pedimento M. Petición de la mano de la novia por parte del novio. II 2. Celebración con motivo de este acto. (En J y Gr).

***Vichear (Por vichar). Tr. Espiar, fisgar. En el DRAE figura como fam. *Argent. y Urug. Vámonos a la plaza a ver qué VICHEAMOS.* Darle al ojo.

C. DICHOS Y FRASES HECHAS

Incluimos en este apartado una serie de expresiones utilizadas a nivel coloquial en el habla cotidiana, donde mejor se recogen los diferentes matices de lo popular, y, por lo tanto fiel reflejo de la idiosincrasia local. No obstante, también aquí seleccionamos para este trabajo una muestra muy pequeña del total de casos obtenidos, en la que recogemos únicamente aquellas frases que contienen algún término de la localidad. Hemos desechado, por lo tanto, otros dichos, comparaciones, exclamaciones, etc.

Al pumpún: Al contado, dinero en mano.

Chichoflos fritos: Expresión que se utiliza cuando no se quiere decir lo que se va a comer.

Dar la hopeá: Marcharse precipitadamente de un sitio.

Darle a los redores. Pintar los bajos de las paredes.

Dar pitatrán: Caer, ir a pique un negocio.

Dar una pera: Golpear en la cabeza con la mano cerrada y el pulgar levantado imitando la forma de esta fruta.ⁱ

Echar el bicho: Hacer el acto sexual.

Echar la piná: Poner a alguien en ridículo cantándole a coro y repetidamente la palabra errio.

Echar un cigarro: Hacer un pequeño descanso en el trabajo.

Echar un coscorrón: Dar una cabezada en un sillón o en un sofá.
Ú. m. en d. *Echar un COSCORRONCILLO*.

Entregarse: Convencerse, someterse totalmente a alguien.

Estar caucando: Estar pichocho, tener la cabeza perdida por la edad. Chochea.

Estar cicatera: Estar arreglada con mucho lujo.

Estar dando la cambalá(da): Estar llegando a su final.

Estar o ir dando cambalás: Estar una persona o un negocio inseguros, sin saber a ciencia cierta a dónde va.

Estar esmayao (Por desmayado): Tener mucha hambre.

Estar flateao: Estar muerto de hambre.

Estar frito: Estar sediento. Es frecuente su uso en diminutivo para dar más énfasis, fritico.

Estar guarnío: Estar arrugado y con mal color, hecho polvo.

Estar hecho carbonato: Estar hecho polvo.

Estar hecho un prenda: Ser una persona con hábitos no muy recomendables, de dudosa moralidad. Si bien a veces puede usarse como apelativo cariñoso y apreciativo: ser una prenda.

Estar removía: Se dice del animal hembra que está en celo.

Hacer el paso a alguien: Imitar o remedar a alguien.

Hacer la peseta: Gesto que se hace con la mano cerrada y el dedo medio levantado para indicar desacuerdo o firme voluntad de no hacer lo que te dicen.

Hacer una gatá(da): Hacer una faena a alguien, jugársela. (Puede venir de gatada: jugada que le hace la liebre al galgo)

Irse de vareta: Evacuar los excrementos en forma líquida y sin control. Podría tener relación con que la palabra vareta tiene un uso “para maldecir a alguien” similar al vulgarismo cagarse en.

Meter un higo: Dar un golpe a alguien con el extremo del puño cerrado (en forma de higo), ant. higa.

Pasar un quinario: Pasar muchas dificultades, sufrir muchas penalidades. Quinario es el nombre que se le da aquí al culto de cinco días dedicados a la Pasión de Jesús.

Preparar la talega: Preparar la comida que se ha de llevar el trabajador al campo cuando ha de hacer el almuerzo en el tajo.

Quedar algo níquel: Quedar algo brillante tras su limpieza o realizar una tarea a la perfección.

Quedarse azocatao: (De zocato). Quedarse perplejo, quedarse como tonto. Por similitud con el fruto que se estropea sin llegar a madurar, es decir queda inmaduro para siempre.

Quedarse cliso: Quedarse fijo en algo, con los ojos muy abiertos. Quedarse absorto. (En el dialecto gitano español clisos = ojos).

Quedarse meco: Quedarse sorprendido.

Quedarse pa'l (para el) poyetón: Quedarse soltera.

Querer chocotajá: Querer de dos cosas en principio opuestas.

Saltársele a uno la yε (hiel): Sentir un gran deseo al contemplar algún manjar o golosina que no puede conseguir.

Ser bebedor de alacenilla: Aplícase a la persona que bebe a escondidas.

Ser un asaúras: Ser un sieso. Persona que tiene mala condición.

Ser un desidioso: Que no le gusta nada de comer.

Ser un perico: Ser una mujer marimacho. Se basa en que Perico es el apelativo por antonomasia para referirse al hombre.

Ser un pulpo: Ser un sarasa, un afeminado.

Ser una tía facá: Ser una mujer que por nada monta un escándalo. Arrabalera, ordinaria.

Si culico veo de culico me da deseo: Por extensión se aplica a que cuando una persona ve a otra hacer algo, le da gana de hacer lo mismo.

Subir en bomborombillos: Subir a un niño en los hombros.

Tener malafondinga: Tener mala idea. Aplícase con el sentido de ser ideoso, a personas que actúan con mala intención.

Tener rastrojo: Tener resaca tras una noche de juerga.

Tener un tocón: Tener miedo.

Vaciarse: Eyacular en un orgasmo.

Venir como el aceite a las espinacas: Venir bien. Ser lo adecuado.

Venir como la bofetá de Carrasco, que ni sobró mano ni faltó cara: Expresa que algo encaja perfectamente, con exactitud.

CONCLUSIÓN

Hoy en día nuestros pueblos asisten a un envejecimiento de la población, generalmente acompañado por una fuerte disminución del número de sus habitantes. De ahí que corramos el peligro de ver cómo, al desaparecer las personas mayores se lleven consigo tantos y tantos valores culturales, que sólo ellos conocen, entre los que destacamos las voces propias del lugar. Por otra parte, la gran influencia de los medios de comunicación en nuestros jóvenes ha desarrollado entre ellos un argot común en el que no tienen cabida los términos locales, puesto que su uso daría una imagen que no se ajusta al perfil de joven actual y urbano. Si a este abandono por parte de la población de menor edad unimos los avances tecnológicos, el cambio en los modos de vida, las nuevas formas de relación social, etc., la desaparición del léxico local será un hecho.

Este trabajo, pues, quiere contribuir a conservar y a enriquecer el tesoro cultural que representa nuestro patrimonio léxico, desterrando aquellos rasgos que obedecen más a un registro vulgar que a una variedad local y desarrollando entre los hablantes de la localidad la idea de pertenencia a una comunidad, la andaluza, cuya modalidad de habla existe junto a las restantes del español.

En fin, ciñéndonos al tema que da título a este Simposium debemos considerar cuál ha de ser la incidencia de este vocabulario andaluz que aquí proponemos en los medios de comunicación social. Ya sabemos que la pronunciación de ciertos rasgos orales de nuestra modalidad puede influir en la estimación social del emisor, por lo que habrá de tenerse en cuenta qué rasgos orales constituyen el modelo propio del nivel correspondiente a cada situación comunicativa. Se especula también acerca de la posibilidad de una escritura diferenciada para el habla andaluza, con los consiguientes problemas de enfrentamiento a las normas ortográficas académicas y de aceptación en los diferentes medios. Creemos que el léxico está relacionado con ambas propuestas, en tanto que como vemos algunos términos tienen pronunciación y escritura propias, pero también tiene que ver con la consideración

social: el empleo de un léxico determinado es decisivo muchas veces para etiquetar a alguien como “cateto” o como persona culta. Pero además está el tema de la “comunicación posible”, es decir, el uso de este vocabulario específico estará íntimamente relacionado con el ámbito geográfico en el que tenga vigencia entre sus habitantes o en contextos situacionales donde no dificulte la comunicación. Creemos que esa debe ser nuestra única limitación y no otra.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVAR, M. ET ALII. (1991): *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía*, Madrid, Arco/Libros.
- BUITRAGO JIMÉNEZ, A. (1995): *Diccionario de dichos y frases hechas*, Madrid, Espasa Calpe.
- BUSTOS TOVAR, J. J. (1997): “Sobre el origen y la expansión del andaluz”, en *El habla andaluza (Actas del Congreso del Habla Andaluza)*, Sevilla,
- MOLINER, MARÍA (1990) : *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos.
- NARBONA, A. Y MORILLO-VELARDE, R. (1987): *Las hablas andaluzas*. Córdoba. Publicaciones del M. P. C. A. de Córdoba.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992): *Diccionario de la Lengua Española*, 21ª edición, Madrid, Espasa Calpe.

INTERNET: UN MEDIO DE COMUNICACIÓN

M^a Ángeles Anguas Gil

INTERNET: ¿UN MEDIO DE COMUNICACIÓN?

El avance y popularización de Internet ha revolucionado el mundo de la información en los últimos años. El campo de la educación no podía permanecer al margen de la explosión de la Sociedad de la Información.

Internet, como base de desarrollo de la Sociedad de la Información en los próximos años, aporta una serie cambios positivos:

- I. Para la Empresa, ya que es una herramienta de productividad y competitividad, además de plantear nuevas formas de interacción, comercio, comunicación e intermediación.
- II. Para los adultos es una herramienta que les permite hacer lo mismo y más en menos tiempo. Gracias a este medio, el ciudadano aumenta su nivel de participación en la red, que le facilita y mejora su nivel de vida.
- III. Al niño y adolescente les aporta nuevas formas de ocio y de relación, favoreciéndole la inmediatez y la cercanía en la distancia.
- IV. Las Administraciones tienen en Internet una herramienta para reducir costes y para acercar la Administración al ciudadano. Y se confía que en un futuro será la Administración la que contacte con el usuario y no al revés.

Como podremos comprobar, el impacto de Internet está cambiando todos los ámbitos de nuestra vida afectando a la forma en que trabajamos, nos divertimos, nos relacionamos, aprendemos, etc.

En este sentido, diremos que el campo de la enseñanza también avanza hacia un modelo que se aleja de “la clase magistral” como base de la enseñanza, en la que la figura del profesor era el centro del sistema, y se dirige hacia un modelo que fomenta la participación del alumno, como medio fundamental del aprendizaje, en el que el profesor ejerce de guía de conocimientos.

TELEEDUCACIÓN

La definición que dio en 1996 la Dirección General de Telecomunicaciones de Teleeducación es: “ el desarrollo del proceso de formación a distancia (reglada o no reglada), basado en el uso de las tecnologías de la información y las telecomunicaciones, que posibilitan un aprendizaje interactivo, flexible y accesible a cualquier receptor potencial”. Además del término Teleeducación, hay innumerables vocablos que se utilizan como sinónimos: Formación multimedia, Teleformación, Telemática educativa, Tele-enseñanza, Enseñanza interactiva, ...

Aun así, veremos como el término de Teleeducación es muy amplio, y para definir el ámbito de interés de este informe, lo concretaremos. Teleeducación puede entenderse como la conjunción entre la Teleformación y el Teleaprendizaje. El primero, conlleva una interacción alumno-profesor, en la que el profesor sigue actuando de guía en el proceso formativo, mientras que el segundo representa un sistema de formación en el que el alumno es totalmente responsable de su educación.

La Teleeducación puede ser una fórmula excelente para poner en práctica este modelo de formación en un futuro no muy lejano.

Existen una serie de ventajas e inconvenientes que presenta la Teleeducación frente a otras opciones (por ejemplo, frente a la enseñanza presencial y la enseñanza a distancia “clásica”), los aspectos que pueden hacer de ésta una metodología de formación mejor, y los colectivos a los que puede resultar más interesante.

Además de las ventajas derivadas de ser una metodología que puede realizarse a distancia (ventajas de la enseñanza a distancia tradicional), los principales factores positivos de la Teleeducación tienen sus raíces en la potencia, facilidades y posibilidades pedagógicas que ponen a nuestra disposición las nuevas tecnologías ([SEBASTIÁN, 1998]):

- I. Una forma de acceder a la información más inteligente y eficaz.
- II. Una personalización del aprendizaje, atendiendo a las distintas capacidades, conocimientos e intereses de cada alumno.
- III. Acceso a la información de personas aisladas geográficamente o con dificultades físicas, aprovechando las ventajas de Internet y las redes de ordenadores. Esto proporciona la creación de un mercado global en el que las instituciones tradicionales competirán con las nuevas iniciativas públicas y privadas.
- IV. La tecnología web permite el acceso a información dispersa en el espacio. Los mecanismos de hipertexto facilitan distintas formas de navegación y el desarrollo de nuevos lenguajes (XML, SMIL, MathML, etc.) extenderá las posibilidades de las aplicaciones web (como soporte de tutoriales, bibliotecas digitales, foros de debate, mecanismos de navegación, etc.).
- V. Los contenidos y materiales docentes se pueden actualizar constantemente, atendiendo a los cambios en la materia impartida, a las necesidades de los alumnos, etc.
 - La tecnología multimedia ofrece distintas formas de presentar el conocimiento: texto, imágenes, voz, vídeo, etc.
 - La realidad virtual permite la creación de interfaces atractivas para el alumno y posibilidad de simular experiencias que de otro modo resultarían caras, peligrosas o poco accesibles para el estudiante.

El uso de las nuevas tecnologías no sólo permite que la enseñanza no esté anclada en una determinada localización geográfica, sino que además permiten acabar con la localidad temporal. Los cursos de Teleeducación ofrecen la posibilidad de ser realizados en cualquier periodo de tiempo, pudiendo comenzar un mismo curso en cualquier momento del año.

Este método de enseñanza y aprendizaje también presenta ciertos inconvenientes, algunos de ellos derivados de la corta edad de la misma y de la incorrecta concepción de la teleeducación:

- La teleeducación presenta la aparente falta de contacto humano entre los diferentes actores del sistema (alumnos y profesores). Sin embargo, el contacto utilizando las nuevas tecnologías puede ser más productivo y *humano* que el presencial.

- La teleeducación tiene actualmente el problema de una cierta falta de confianza por parte del colectivo de profesores en utilizar las nuevas tecnologías para impartir sus clases. Además, se tiende a pensar que la teleeducación se limita a imitar las clases presenciales utilizando los medios de los que se dispone. Esta incorrecta concepción de la teleeducación es uno de los inconvenientes que presenta hoy en día. Los diferentes actores involucrados (alumnos y profesores) deben afrontarla no como un modo de imitar la enseñanza tradicional, sino como una nueva forma de aprendizaje, aprovechando las nuevas capacidades que ofrecen las redes de información y cambiando la forma de enseñar actual.
- Para aprovechar todas las ventajas de este sistema, el profesorado debe estar al tanto de las nuevas tecnologías, y debe ser formado para poder aprovechar las capacidades pedagógicas que éstas brindan.

¿DÓNDE ESTAMOS?

En estos momentos, si analizamos los datos del Estudio General de Medios (EGM) correspondientes a Octubre/ Noviembre del 2000, encontramos que aproximadamente el 20% de los españoles mayores de catorce años ha utilizado alguna vez Internet. Más de 6.822.000 personas tienen acceso a Internet, de los cuales el 15,8%, es decir, 5.387.000 personas lo utilizan habitualmente. Estos usuarios corresponden al 50% de las personas que utilizan el ordenador.

HACIA DÓNDE VAMOS

Si analizamos la evolución del crecimiento y la proyectamos en los próximos años, teniendo en cuenta como ha sido la evolución en los países de nuestro entorno, podemos predecir que el número de usuarios con conexión a Internet se acercará a los 10 millones a comienzos del 2002 y a los 15 millones a comienzos del año 2003.

Se seguirán incorporando más mujeres, niños y personas mayores que son los colectivos menos conectados en este momento y crecerá enormemente el uso de Internet a través de terminales alternativos (televisión, teléfono móvil, webphone, etc.).

Algunos detractores de Internet insinúan que este fenómeno va a provocar un aislamiento de las personas. Sin embargo, las estadísticas apuntan que la mayoría de las personas que se conectan habitualmente

reconocen haber ampliado sus relaciones personales y profesionales, que tras conectarse a la Red han contactado con personas afines a sus ideas, creencias, ... y este porcentaje aumenta para los más veteranos (lo cual es razonable, ya que el número de horas de navegación aumenta las probabilidades de encontrar gentes afines con las que entendernos).

Estamos ante un medio que sin lugar a dudas nos va a facilitar el proceso de comunicación de formación y por lo tanto de enriquecimiento personal.

FUENTES DE DOCUMENTACIÓN

I.- BIBLIOGRAFÍA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1999): *Internet en el aula*, A.G. Novograf, S.A. Sevilla.

CONSEJO ESCOLAR DE ANDALUCÍA (1998): *Estado y situación del Sistema Educativo de Andalucía*, Proyecto Sur de Ediciones, S.L. Granada.

MATEOS, JUAN F.(2000): *Guías visuales. Internet. Edición 2000*, Anaya Multimedia. Sevilla.

UNGERDAHL,B. Y UNDERDAHL, K. (2001): *La biblia de Internet*. Edición 2001, Anaya Multimedia. Madrid.

VICENTE JORDANA, J. (2000): *Guías prácticas. IRC. Charlas en Internet*, Anaya Multimedia. Madrid.

II.- DIRECCIONES DE INTERNET

-<http://www.aui.es> (Página de la Asociación de Usuarios de Internet).

-<http://averroes.cec.junta-andalucia.es/>

-<http://www.ciberaula.net>

-<http://www.learnthenet.com/spanish/index.html>

EL HABLA EN LOS INFORMATIVOS ANDALUCES DE RADIO Y TELEVISIÓN Y EN EL CINE

José Luis Carrascosa Pulido

Es un día cualquiera de diciembre de 1999. Un viajero interesado en el habla y la cultura andaluzas acaba de llegar a Sevilla y se hospeda en un distrito céntrico, junto a la muralla romana de la Macarena. Va a dedicarse durante varias jornadas a estudiar cómo se ofrece en esa ciudad, capital de Andalucía, la información de interés local o general andaluz en los medios de comunicación social. Sabe desde hace años, por maestros como don Manuel Alvar y don Miguel Roperó, que este pueblo, a diferencia de tantos otros, dispone de un tesoro lingüístico que le permite, simultáneamente, levantar enseña de identidad y conectarse al mundo a través de un universo formidable de 500 millones de personas.

De este tesoro, sin embargo, parece que se hace un lamentable uso en los medios, al estar relegada su presencia a los programas de humor y populacheros, según advirtió don Jerónimo de las Heras en un congreso celebrado en 1998 en Écija, en una denuncia que se repite, con creciente insistencia en las secciones de “Cartas al Director” de los periódicos.

También conoce que el 28 de febrero de 1987 unos 300 periodistas firmaron un manifiesto, publicado como publicidad en casi todos los diarios andaluces, en contra de la discriminación sufrida por algunos compañeros en la radio y la televisión por hablar en andaluz. Tiene noticia, igualmente, de que en el Congreso del Habla Andaluza celebrado en Sevilla en febrero de 1997 se precisó que el 68% de los profesionales de la televisión autonómica no se expresan en andaluz

ante los micrófonos, a diferencia del 77% de las restantes personas que aparecen en la pantalla

Con la ayuda de los periódicos y de sucesivas indagaciones, de dificultad a veces pintoresca, el viajero consigue establecer el listado de las emisoras de radio y de televisión que incluyen cada día espacios dedicados a la actualidad en Sevilla o Andalucía, todos ellos en horarios entre las 12 y las 4 de la tarde, el periodo en que, según las estadísticas, la población absorbe mayormente las noticias cotidianas.

Igualmente, consulta la cartelera cinematográfica, por entender que el cine es, hoy en día, un medio de comunicación más pues abundan las películas que informan, cuasi periodísticamente, de la realidad social circundante y la asistencia a las salas, sobre todo de los jóvenes, va en aumento, en tanto que se advierte un estancamiento o, incluso, un declive en la lectura de la prensa. El estudio del fenómeno es relevante, así mismo, porque ha emergido un cine andaluz o vinculado con Andalucía, donde el contenido lingüístico se muestra como elemento capital de autenticidad.

Apunta que siete emisoras de televisión (Canal Sur, Canal 2 Andalucía, TVE 1, Onda Giralda, Canal 47, Antena 3 y Tele 5) y cuatro de radio (Canal Sur, RNE, COPE, SER y Onda Cero) incluyen espacios de ese tipo, aunque de mucha menor extensión y relieve que los informativos dedicados a España y al mundo. A éstos se reserva un mayor número de profesionales, las horas en punto o las medias para el comienzo y las de mayor audiencia potencial, como las 3 de la tarde.

También se informa de que Canal Sur TV, Canal Sur Radio y Canal 2 Andalucía son de carácter público al pertenecer a la Radio y Televisión de Andalucía (RTVA), organismo creado por ley del Parlamento Andaluz en el marco del Estatuto andaluz de Autonomía, derivado de la Constitución española. Igualmente son públicas TVE 1 y RNE, emisoras del ente Radio Televisión Española, dependiente de las Cortes Generales españolas y de la misma constitución. Las demás emisoras (Onda Giralda, Canal 47, Antena 3, Tele 5, COPE, SER y Onda Cero) son de propiedad privada aunque sujetas, lógicamente, a los principios estatutarios y constitucionales.

Considera, nuestro ciudadano observador, que el factor lengua en la política de los medios de comunicación audiovisuales -exigencia de calidad técnica aparte- viene determinado por dos coordenadas: el

habla o hablas utilizadas -con la proporción de cada una de ellas- y la jerarquía establecida ante el oyente de quienes dan voz a los espacios.

Entiende que la voluntad lingüística de una empresa de comunicación se manifiesta, antes que nada, en el habla utilizada en la presentación de los programas cotidianos de mayor prestigio, que son, todavía, los informativos. Esta voluntad referencial cristaliza, de manera clave, en la voz del presentador o coordinador de los capítulos de cada espacio. Le sigue en esa jerarquía significativa la de los otros profesionales del medio -corresponsales, reporteros, narradores o comentaristas- y, por último, la de los protagonistas de las informaciones, los entrevistados y los oyentes que participan.

Decidió adoptar estas premisas tras apreciar que en las restantes comunidades autónomas de España existe un sello lingüístico o dialectal propio en las emisoras, sobre todo en las públicas, que permite saber dónde te encuentras con sólo conectar los medios. Así, comprobó que el Canal 9 valenciano suena claramente distinto de la TV3 catalana aunque el idioma básico sea el mismo. Igual sucede al comparar la autonómica de Canarias y TVE. Incluso registró diferencias entre las emisoras de Castilla y las de Aragón, por la persistencia en las primeras del uso del leísmo y el laísmo, quizás como inconsciente alarde de originalidad. Hasta escuchó a algunos locutores de los canales radicados en Madrid pronunciar “por hoy hemos terminao”, o “se ha levantao viento en el Cantábrico”, en un aparente interés por marcar ellos también la diferencia aunque sea introduciendo andalucismos, como la supresión de la letra d intervocálica... en un contexto castellano norteño.

Pues bien, tras sucesivos barridos del dial radiofónico y tecleoteos del mando a distancia, el viajero observador de las formas lingüísticas registró boquiabierto en su apartamento, junto a la muralla de la Macarena, que ninguno de los presentadores o coordinadores de los espacios informativos específicos para Sevilla o Andalucía se expresaba en andaluz y que de los demás profesionales de los medios con voz en antena -presentadores acompañantes, comentaristas, narradores, etc.- sólo algún corresponsal lo hacía. Y todo ello cuando la práctica totalidad de las personas que intervenían, ajenas a las emisoras -protagonistas de las noticias y oyentes o espectadores- sí que empleaban, espontáneamente, alguna de las variantes del modo de lengua que distingue a nuestro pueblo.

Por lo tanto, este ciudadano constató que todas las empresas de comunicación que operan en Sevilla, públicas o privadas, autonómicas o estatales, favorables a los partidos que gobiernan o a otros cualesquiera - coinciden en no presentar en andaluz los espacios informativos específicos para Sevilla o Andalucía, al menos en el período clave de entre las 12 y las 4 de la tarde. Dedujo, inevitablemente, que la voluntad lingüística de estas empresas no es andaluza, en contraste con la de la práctica totalidad de sus propios receptores, algo detectable, sin más, en cualquier bar de cualquier ciudad andaluza a esas mismas horas.

Igualmente subrayó que estos medios de comunicación no tienen en cuenta -o, directamente desprecian- lo establecido en el Estatuto Andaluz de Autonomía y en la Constitución Española en pro de los valores culturales de Andalucía y del respeto a la diversidad lingüística y dialectal en España.

Constató que los presentadores de espacios informativos específicos para andaluces se expresan o tratan de expresarse en un castellano lo más norteño posible, sea por admirable fidelidad a su lugar de nacimiento -por ejemplo, Palencia- o por ocultar su crianza en localidades mucho menos gratas a los sentidos, por lo visto, como Ronda, Carmona, Guadix o Baeza.

Se fijó en el detalle de que a estos últimos, los avergonzados y algún cínico, les traicionaba de vez en cuando la genética y les surgía una inesperada aspiración final, un seseo impertinente o, incluso, un yeísmo desolador. Notó que, rápidamente, trataban de disimularlo y en todas las palabras de la frase siguiente alargaban con desespero las eses finales. Alguno, como si fuera temeroso de castigos divinos, hasta componía yeísmos al revés, transformando al hermano mayor de la Macarena en hermano "maior", lo que desazonaría, sin duda, a los pobres palentinos que no tienen culpa de nada.

Especialmente llamativa le pareció a nuestro hombre la política de la RTVA, autollamada incomprensiblemente "la nuestra", donde, al parecer, cada uno habla "como le da la gana" según escribió con satisfacción y aplauso un comentarista de la prensa escrita. Tan sutil entendimiento de lo que implica la libertad en las sociedades democráticas merecería, sin duda, una dolorosa reflexión aparte.

En contraste con la radio y la televisión, nuestro hombre contabilizó en la cartelera cinematográfica y en los establecimientos de vídeo una minoritaria presencia de cintas andaluzas, relacionadas con Andalucía o con personajes andaluces -en 10 salas de un total de 90-, pero muy alentadora dado que están teniendo un gran éxito de público y en todas ellas los personajes andaluces de relieve (figuras comparables a los presentadores de los telediarios) son representados por actores que se expresan en andaluz.

Es el caso de “Yerma”, de Pilar Távora; de “Solas”, de Benito Zambrano, y de “Nadie conoce a nadie”, de Mateo Gil, que tuvieron precedentes hace unos años en “La Lola se va a los Puertos”, de Josefina Molina; “Maravillas”, de Manuel Gutiérrez Aragón, y en varias de Pedro Almodóvar. En "Sobreviviré", de Alfonso Albacete y David Menkes, el habla andaluza adquiere gran protagonismo a través de una excelente banda sonora de raíz flamenca.

Le resultaron de especial interés los casos de “Yerma”, donde la actriz protagonista, la madrileña Aitana Sánchez Gijón, logra expresarse en un estupendo andaluz -en una de las variantes orientales, la adecuada a García Lorca- y el de “Nadie conoce a nadie”, donde ocurre otro tanto con el catalán Jordi Molla. Luego supo que Aitana Sánchez Gijón había sido premiada, por este motivo, por la sociedad Almenara.

El ciudadano concluyó en sus apuntes que la comunidad autónoma andaluza es la única donde la radio y la televisión se dirige a la gente, en todos los asuntos considerados trascendentes, en un habla no utilizada por la gran mayoría; donde se le dice al pueblo de mil maneras que su modo propio lingüístico -con el que se desenvuelve estupendamente entre cientos de millones de personas desde Despeñaperros hasta California y el cabo de Hornos- es motivo de vergüenza y donde, más sorprendente aún, parece que a casi toda la clase dirigente -universitaria, política o económica- tal desatino comunicativo y tal agresión a la dignidad popular le importa un bledo.

Como contrapunto, observó que en el panorama audiovisual emerge un cine andaluz donde el habla de la tierra, en cualquiera de sus variantes, es tratada con respeto y coherencia, incluso en producciones de capital foráneo. El cine, pues, se encuentra mucho más cerca del pueblo,

lingüísticamente, que los otros medios de comunicación audiovisual. Este hecho se refleja a la perfección en la película “Nadie conoce a nadie”, del canario Mateo Gil, donde todos los personajes presentados como andaluces -desde uno de los protagonistas hasta el comisario jefe de policía- se expresan en andaluz, dado que la historia se desarrolla en la Semana Santa de Sevilla. ¿Todos? No exactamente: el personaje de la reportera del Canal Sur que da cuenta de la salida de las procesiones habla -impunemente- en castellano norteño, como hacen siempre con saña, esos locutores, en las emisiones reales.

Si este observador social impenitente es como yo, que amo a Andalucía y a la forma de hablar -variada y única- de su gente, considerará de la máxima urgencia reclamar que el andaluz -con indiferencia de uno u otro acento comarcal- ocupe el lugar de honor en los medios de comunicación, lugar que hoy ostentan los presentadores de los telediarios, y disponga de espacios fijos dedicados a su difusión y enseñanza.

También considerará indispensable establecer de forma consensuada una norma culta de la que ya da pistas, con suavísimas aproximaciones nuestro pueblo. ¿Dónde está ese andaluz culto? Don Antonio Rodríguez Almodóvar responde con gran acierto: “En el habla cotidiana de los andaluces que han pasado por la escuela o que, voluntaria e intuitivamente, se alejan por igual de la excesiva economía fonética, del vulgarismo (gracioso o no) y de la imitación castellanista”.

Resultan imperiosas, desde luego, la creación de cátedras de lingüística andaluza -tal como sugiere don Pedro Carbonero- y una ley específica, en el Parlamento autonómico, de promoción de esa modalidad en todos los órdenes de la vida pública.

Mientras tanto, si este ciudadano es como yo, no va a renunciar a seguir la actualidad informativa en andaluz... aunque sea por la televisión canaria vía satélite o por Internet. Y, desde luego, le declararía desde hoy la guerra, en su habla jaenera, a inútiles palabras colonizantes, como “pendientes”, “hucha”, “castañuelas” y “faralaes”, para hacerle justicia a los zarcillos, las alcancías, los palillos y los volantes -cuyo sonido sabe a gloria- aunque sólo fuese por respetar lo aprendido de nuestras madres, las máximas reproductoras -no lo olvidemos- del habla andaluza.

BIBLIOGRAFÍA

- ALMANSA, S.: “Nos quedamos sin /d/”, *Diario Jaén*, 26-4-1998.
- AYUSO MORENTE, J. A.: “El habla andaluza en las escuelas”, *Andalucía Viva. Noticias de nuestra tierra*, www.andalucia.cc/viva, 1999.
- BEJARANO, J.: “Identidad Creadora”, *Diario de Sevilla*, 4-12-1999.
- CANO, G.: “Los límites de Andalucía”, *Revista Única de Andalucía*, Invierno de 1999.
- CARBONERO, P.: “La visión española del habla andaluza”, *Diario de Sevilla*, 6-12-99.
- CARBONERO, P.: “Deseo que haya cátedras de lingüística andaluza”, *El País-Andalucía*, 7-12-1999.
- CARRASCOSA PULIDO, J. L.: “El Habla en Canal Sur Satélite”, *I Congreso del Habla Andaluza*, Universidad de Sevilla, 4-3-1997.
- EL ADARVE, REVISTA DEL HABLA Y LA CULTURA ANDALUZAS, [www.geocities.com/ SoHo /Coffeehouse/5700/](http://www.geocities.com/SoHo/Coffeehouse/5700/)
- HERAS, J. DE LAS: “Hecho diferencial lingüístico andaluz en la enseñanza”, *Congreso sobre el Habla Andaluza*, Ecija, 1998.
- HERMIDA JAPÓN, F.: El habla andaluza, *Diario de Andalucía*, 18-2-99.
- HERNÁNDEZ, A.: “Cultura Andaluza”, *Diario de Sevilla*, 14-11-1999.
- IÑIGUEZ, FRANCISCA: ¿Cómo es tratado el andaluz en la legislación educativa?, *Revista El Siglo que viene*, febrero de 1998, Ayuntamiento de Sevilla.
- MACÍAS LÓPEZ, A. M.: El Papa habla andaluz, *Diario Jaén*, 28-1-1998.
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A.: “Habla andaluza: Del tópico a la dignidad. - Hablemos en serio. - Norma.” *El País-Andalucía*, 28-2-1998, 10-4-1998, 19-11-1999.
- SANTOS, C.: “Cuestión de acento”, *Diario de Andalucía*, 8-3-1999.
- VIGUERAS, F.: “Andalucía existe”, *Diario Ideal*, 28 de Febrero de 1987. *Boletín Almenara*, Agosto 1995.

EL HABLA ANDALUZA EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Nani Carvajal

En primer lugar quiero agradecer a los organizadores de este simposio que hayan contado conmigo, en un asunto tan interesante y tan espinoso a la vez como es el habla andaluza o las hablas andaluzas.

Se trata de algo que me afecta personalmente, primero por mi condición natural de andaluza y, segundo, por dedicar mi vida profesional a la tarea de hacer periodismo en un medio audiovisual, en este caso, Televisión Española.

Ante de pasar a exponer algunas de mis experiencias con el uso del andaluz en mis 24 años de profesión periodística, quiero aclarar algo que me parece de justicia. Aunque esté sentada en este sillón, y ante este micrófono, ruego que nadie piense ni por un momento, que con mi intervención pretendo de alguna forma, lo que se dice sentar cátedra. Nada más lejos de mi intención y lo explicaré de forma sencilla.

Nos encontramos aquí, en el Paraninfo de la Universidad, el recinto por excelencia del saber. Un lugar donde se acostumbra a profundizar en el conocimiento humano, de donde sale todo lo que el cerebro puede abarcar con la inteligencia. Sin embargo, yo como periodista me muevo en un mundo bien distinto, podríamos incluso decir que opuesto. Me refiero al mundo del saber de la calle. Al mundo del suceso, de la noticia, de la imagen, de la instantánea...

Siempre se ha dicho que un científico es alguien que sabe mucho sobre muy poco. Pues bien, el periodista es todo lo contrario: alguien que sabe muy poco, pero sobre mucho.

De ahí que mis conocimientos en profundidad sobre la variedad lingüística del español que suponen las hablas andaluzas, sean muy escasos. No obstante, para documentarme un poco he estado estos días leyendo libros especializados y, la verdad, la filosofía de lo

que en ellos se narra la entiendo, pero la gráfica de los fonemas me ha hecho pensar a veces que me encontraba ante un cuento chino. Y no digamos de los tecnicismos lingüísticos que en ocasiones me han hecho desistir de la lectura.

Dicho lo cuál, paso directamente al tema que nos ocupa, no sin antes volver a insistir en que mi pequeña aportación a este apasionante mundo de lo andaluz, vendrá a lo sumo por la experiencia que he podido acumular en estos años a la hora de ejercer mi oficio de periodista en varios medio de comunicación, pero especialmente, en el medio televisivo.

1. HABLAR EN ANDALUZ: ALGO MÁS QUE UNA SIMPLE FORMA DE EXPRESIÓN.

Me referiré al habla andaluza, o al andaluz, cada vez que esté aludiendo a las distintas formas de expresarnos que tenemos los andaluces según los diferentes territorios lingüísticos, o las isoglosas como dicen los especialistas.

Entiendo que hablar en andaluz, como supongo que en cualquier otra variedad del español, o en cualquier otra lengua, es una forma de mostrar la identidad de una persona. Pero en nuestro caso concreto. Y en parte debido a todos los problemas de complejos de inferioridad históricos que acumulamos, es además, una muestra de adhesión a una cultura, a una forma de ver la vida, a un entorno determinado.

Esta definición, digamos sociológica o étnica podrá sin duda, ser aceptada por un importante número de andaluces que además de hablar en andaluz son conscientes de que quieren- queremos- hacerlo así.

Sin embargo, para los periodistas, locutores, presentadores... de los medios de comunicación audiovisuales, la práctica consciente del andaluz es mucho más. Y paso a daros algunos detalles.

A) ES UNA OPCIÓN.

En estos momentos, hablar en andaluz es una opción. Y digo en estos momentos, porque muchos de ustedes sabrán que hasta hace apenas una quincena de años mal contados, era muy raro oír hablar andaluz en los medios, en la radio, el cine o la televisión. Si no estaba prohibido expresamente, sí al menos estaba mal visto. Felizmente, y gracias al trabajo de mucha gente, seguro que también de muchos de ustedes, ya no hay oficialmente al menos, nadie que se atreva a negar a un periodista su derecho a hablar en andaluz, al menos en los medios

de Andalucía. Es por tanto ahora una opción, aunque no totalmente libre, tengo que apostillar.

Se trata de una opción marcada por tópicos y prejuicios y cargada de connotaciones que habrá que ir eliminando poco a poco con el trabajo, esta vez, de todos.

Elegir hablar en andaluz en un medio de comunicación conlleva aún hoy, el riesgo de ser apartado de, por ejemplo, el ranking de los mejores. Un andaluz que quiera hablar en andaluz, difícilmente lo tiene si quiere ser un periodista de élite.

Hoy no sólo sigue desgraciadamente vigente el tópico de que el andaluz es un castellano atrasado o mal hablado, sobre todo entre muchos jerifaltes de los medios, sino que el andaluz por sí mismo, por su peculiaridad expresiva, su ritmo, su riqueza en imagen, su importante representación metafórica es, en una palabra, políticamente incorrecto, aunque por supuesto, no periodísticamente incorrecto.

Esta creencia está sobre todo arraigada entre quienes se consideran instalados en cierta vanguardia progresista que, en definitiva, lo que esconde es un centralismo miope o algo peor: el famoso complejo de inferioridad que venimos denunciando siempre relacionado con nuestra lengua o nuestra cultura.

En este sentido, además de una opción, hablar en andaluz en los medios de comunicación es casi una lucha permanente, personal e interna por un lado, y pública y social por otro.

Es, añadiría, un estar en guardia constante ante el acoso del “fino”, del finolis. Un plantarse firme a la hora de comunicar y, por descontado, una ejercicio de dignidad continuada.

2. EL ANDALUZ SE ABRE PASO EN LOS MEDIOS.

Me he referido de forma muy esquemática a la opción que representa hablar en andaluz, no ya en medios de comunicación de Burgos, por ejemplo, sino de nuestra propia comunidad autónoma.

Pero no sería equitativa ni justa si no reconociera que en los últimos años, o incluso en la última década, se ha producido a nivel público una evolución en la práctica del andaluz también innegable.

Algo por fin empieza a notarse. Ahora somos muchos más los periodistas que nos expresamos en andaluz, aunque no todos los que debiéramos, claro, porque siguen conviviendo aún, en este mundo sincrónico de nuestra variedad lingüística, los usos del pasado y los complejos del presente.

Esta evolución que en gran parte se debe al trabajo de dignificar nuestra habla, hecho por muchísimas personas, de los más diversos ámbitos, no me siento hoy por hoy con las herramientas adecuadas para evaluarla, y más adelante volveré sobre este asunto.

Un colega mío, que muchos de ustedes conocerán, José Louis Carrascosa, ferviente impulsor del andaluz en cualquier medio en el que trabaje, incluso si es catalán, asegura en una ponencia que presentó en el Congreso del Habla Andaluza del año 97, que la primera observación que hace al estudiar la práctica del andaluz en diversos medios, es que en las emisiones de Canal Sur Satélite “imperan con claridad el uso del español septentrional sobre el andaluz. Podemos afirmar, dice, que el habla dominante en términos cuantitativos en Canal Sur satélite no es la generalizada de la comunidad autónoma”.

Sigo citando a José Louis Carrascosa porque es de los pocos periodistas que rompen la estadística en el sentido de que constituimos una “clase” con escasos conocimientos en profundidad de los temas que abordamos. Dice: “Estamos ante el único caso de las televisiones autonómicas en que existe esa contradicción. En la gallega domina la lengua gallega, en la vasca el euskera, en la madrileña el español que se habla en Madrid, en la catalana, el catalán estándar y en la valenciana, la modalidad valenciana del catalán.” “La incidencia negativa, sigue diciendo José Luis, de ese comportamiento en la autoestima popular puede ser alta, ya que los usos lingüísticos forjan nuestra identidad, y del concepto que se tiene de la propia habla, depende que se asegure o desestime la conciencia nacional propia”.

Se puede decir más alto, pero no más claro¹.

3. LOS RESTOS DE UN NAUFRAGIO CENTRALISTA Y ACOMPLEJADO

Pese a estos datos, el cambio se ha producido. El número de periodistas que hablamos andaluz ha aumentado de forma considerable y a la conciencia de los andaluces sigue llegando un bombardeo de mensajes - quizás no los suficientes- destinados a dignificar y a usar nuestra variedad lingüística en todos los foros.

No obstante y aquí quiero aportar algunas de mis propias observaciones participantes, como dirían los antropólogos, siguen

¹ José Louis Carrascosa. “El habla en Canal Sur Satélite”. Actas del Congreso del Habla Andaluza, Sevilla, 1997

vigente lo que he dado en llamar restos de un naufragio centralista y acomplejado, que por ser todavía mayoritario a veces se presenta como abrumador.

No quiero dar nombres, ni voy a referirme a nadie en particular. No puedo hacerlo por respeto a colegas con los que trabajo a diario y con los que, por el camino que voy, no tendré más remedio que jubilarme.

De entrada señalaré que como es lógico, me relaciono a diario con periodistas excelentes y mediocres, jóvenes, mayores y de mi edad. Pienso por ejemplo en uno, algo mayor que yo, prototipo del primer modelo que quiero contarles, el que defino como periodista esquizofrénico.

Voy a dar más datos: no es sevillano y habla un andaluz correctísimo, de esos que podrían encuadrarse dentro del apartado del andaluz culto.

Bien, pues esta persona se traspone cuando se coloca delante de un micrófono. Le cambia hasta la voz. Le salen todas las eses que no pronuncia en semanas, los modos castellanos y periodísticamente correctos al uso, aunque se trate de latiguillos de difícil encaje en la construcción gramatical castellana. Nuestro hombre olvida, temporalmente claro, su forma natural de expresarse.

Apostaría a que se siente incluso superior al resto de los mortales cuando se enfrenta al micro y, lógicamente, para ser superior el andaluz le estorba.

El segundo prototipo de l que quería hablarles es del andaluz que por razones del azar, y pese a haber nacido en un pueblecito cualquiera de nuestra geografía, donde se habla andaluz claro e incluso a veces considerado “prestigioso”, se expresa en correcto castellano, es decir, en una variedad lingüística del español similar a la que se habla en Madrid o Castilla.

Si no conociéramos su lugar de nacimiento, podríamos decir con facilidad que se educó en Valladolid, por ejemplo, o en Alcalá de Henares.. Pero hay algo que siempre lo traiciona: cuando quiere hacerse el gracioso, cuando intenta gastar una broma o decir una frase ingeniosa, se le escapa el andaluz que mamó, con perdón, en su pueblo. El andaluz que aprendió y compartió con sus padres, hermanos, amigos y vecinos. Claro que en su descargo hay que decir de este tipo, que cuando se pone delante de un micrófono no necesita trasponearse ni cambiar de personalidad. Nació para el espectáculo, lo tuvo claro desde pequeño, se educó a sí mismo para eso, para ser un “triunfador”. Se despojó de su entorno a conciencia. Lo hizo para triunfar.

Pero sigo con la tipología. Cito ahora el caso del “inseguro”. Del acomplejado que lucha permanentemente por no quedarse detrás, por no ser un perdedor.

Se trata de alguien que normalmente no se esmera ni preocupa por hablar un español castellanizado, prefiere hacerlo en su andaluz natal. Sin embargo, también ante un micrófono se nos descoloca.

Inmediatamente le pasa por la cabeza toda la “problemática” de lo andaluz y empieza a pensar en que quizás, no esté hablando como “debiera”. Se nos convierte enseguida esta persona en un ejemplo patético del acomplejado andaluz que intenta colocar las eses donde mejor se le ocurre para “hablar mejor”. Confunde así eses con zetas, chirría las ches, las elles, las jotas... en fin, a veces hasta hay que ponerse lejos porque te pringa de saliva.

Habrán lógicamente más tipos, pero yo voy por último a referirme al caso de los jóvenes cachorros del periodismo andaluz actual.

Son chicos y chicas muy seguros y preparados, llenos de vitalidad e ilusión, e incluso mayor conciencia andaluza que otras generaciones precedentes. Bien, pues que nadie piense que quiero hacerme la antipática o darle la tarde, pero no tengo más remedio que afirmar que estos chicos y chicas, locos por coger un micrófono y decir lo que sea, lo último que se plantean es hablar en andaluz.

La mayoría, repito, según mi propia experiencia, se pasa al castellano con una facilidad pasmosa. Sin trasponerse, sin hacer ningún esfuerzo por colocar las eses en su sitio, sin creerse triunfadores o superiores. Lo hacen porque les sale muy fácilmente. Están acostumbrados a la tele, al cine, al mundo audiovisual global, y se pasan del castellano al andaluz con la misma facilidad que lo hacen los catalanes, por ejemplo, cuando dialogan con alguien de fuera de Cataluña.

La forma que tienen estos jóvenes de actuar es a mi juicio, la más sintomática de una realidad que tendría que preocuparnos. Por mucho que se diga y repita, es imposible contabilizar la profundidad del calado que tienen los medios audiovisuales en la formación de las conciencias lingüística.

No hablo ya de su influencia en los modos culturales y en las costumbres, porque eso daría para tratados enteros, me refiero a que aún no hemos valorado suficiente su trascendencia en el habla.

Pero hay algo más sobre el comportamiento de estos muchachos y muchachas. Tienen lamentablemente, una falta de conocimiento de su

propia cultura andaluza que, aún siendo mayor que la de otras generaciones, a mí me parece todavía deficitaria. Se trata de una laguna en su formación integral a la que además, ellos mismos no dan ninguna importancia y eso es aún más grave.

No hemos sabido, desde la escuela, desde la universidad, desde los medios de comunicación, transmitirles el valor de nuestra habla, de nuestro vehículo de comunicación propio. Tampoco hemos sabido acercarles su riqueza cultural y su trascendencia histórica. En definitiva, no hemos podido conseguido convencerlos de que si son tan geniales como se creen, es porque beben del pozo de una gran cultura fraguada en la sencillez y en la tolerancia, sobresaliente pese a los martillazos que recibe por los cuatro costados.

En definitiva, quedan por último muchos periodistas que se expresan en andaluz, de una forma más o menos culta, con una conciencia más o menos profunda, y a los que habría que llamar “militantes” de lo nuestro.

4. LA PERCEPCIÓN DE LAS HABLAS ANDALUZAS, DENTRO Y FUERA DE LOS MEDIOS

Oír hablar en andaluz empieza a parecer natural, no podemos negarlo. Pero siguen existiendo muchas personas que al escucharnos nos asemejan enseguida con lo exótico, lo gracioso o simplemente, menor.

Lo mismo sucede dentro de los medios de comunicación cuando se oye una frase tópica “andaluza” y no digamos ya si nos referimos a un documental, a un reportaje o a un anuncio- se me viene a la memoria aquel de la famosa “gorda de la lejía” que tardaremos en olvidar.

Pero vamos a dejar la parte anecdótica y exótica... y a centrarnos en la actitud que se observa entre andaluces cuando oyen un habla andaluza diferente a la suya. El comentario no se hace esperar:

- ¡Vaya ese con el acento!
- Ese de dónde es, parece *granáino*
- ¡De dónde sale ese tío!
- ¡Vaya el deje de mi primo!

Comentarios similares se suelen producir a poco que el que habla y el que escucha estén a 100 kilómetros de distancia o, digamos más técnicamente, en una isoglosa distinta. Y es que la incultura de los andaluces ante nuestra rica y variada forma de expresión es casi tan grande, como el complejo de inferioridad que venimos arrastrando...

Hoy por hoy, el centralismo del habla de Sevilla, Málaga y Cádiz genera ante el resto de las hablas andaluzas la misma jerarquía de prestigio que las variantes del español con el andaluz.

Dice José Jesús de Bustos, en su ponencia sobre el origen y la expansión del andaluz que, “los habitantes andaluces tienen conciencia lingüística solidaria, lo que les permite valorar en conjunto las diferencias internas que existen. De esa conciencia lingüística forma parte también la idea de que el andaluz es una variedad del español en la que es posible distinguir entre usos prestigiosos y usos rechazables, sin que ello permita la configuración de una norma interna estable que haga posible nivelar las diferencias extremas. De ahí, concluye, la imposibilidad de “normalizar” el andaluz”².

Pero yo no hablo aquí de normalizar, sino de aceptar. Como decía José Luis Carrascosa, es innegable la solidaridad entre andaluces que crea la lengua, cuando se oye por la radio o la televisión.

5. LA RECETA DEL ANDALUZ O EL ANDALUZ TERAPÉUTICO: LA NORMA CULTA

Hay quién dice que los problemas que nos crea hablar en andaluz, en cuanto que se nos asocia siempre a una imagen peyorativa, se solucionarían si en los medios de comunicación los periodistas, locutores y todas las personas que intervienen se expresaran en lo que llaman el “andaluz culto”. Una modalidad de la que seguramente ustedes tendrán más datos que yo desde el punto de vista de la ortodoxia lingüística, pero que se presta a que cualquier entendido de medio pelo se saque de la manga cuáles son las formas correctas de comerse las eses implosivas, cómo hay que suavizar las consonantes intervocálicas, abrir las vocales finales o utilizar la h aspirada.

Dice Juan Andrés Villena, profesor de la Universidad de Málaga en su Sociolingüística andaluza y Sociolingüística del andaluz³, que “... junto a los modelos ideales de pronunciación ligados al statu nacional y los relacionados con la lealtad o la solidaridad local, existen modelos ideales meridionales, que se ajustan a pautas evolucionadas pero que poseen asimismo un cierto grado de prestigio regional, diferente del nacional y del local. La

² José Jesús de Bustos. “Sobre el origen y la expansión del andaluz”. *Actas del Congreso del Habla Andaluza*, Sevilla, 1997.

³ Juan Andrés Villena. “Sociolingüística andaluza y Sociolingüística del andaluz: problemas y métodos”. *Actas del Congreso del Habla Andaluza*, Sevilla 1997.

representación de estos modelos de variación es un desafío para el variacionismo del español andaluz y supone la tarea de discriminar rasgos de un estándar regional. Estándar regional que adopta formas dominantes geográficamente: oriental o granadino y occidental o sevillano”.

Una vez conocido lo anterior, me pregunto si asumiendo el catálogo de pronunciación “culto”, el grado de uso y en consecuencia de aceptación del andaluz se vería o no incrementado.

En principio, parece que hay coincidencia en definir por ejemplo el habla de algunos personajes ilustres, tipo José M^a Pemán, o políticamente famosos, como Felipe González, como de “andaluz culto”. Se trata de una forma de expresión, sobre todo la de Felipe González que no ha tenido más remedio que ser aceptada por un Estado en el que coexisten numerosas variedades lingüística.

A Felipe González, quizás al principio de su mandato, o en su época de “Isidoro” le sobrarían las bromas en torno a su forma de hablar, pero el personal terminó por acostumbrarse y de hecho ha recibido numerosos elogios de expertos lingüistas. Trece años dan para mucho. Pero vuelvo a mi pregunta, a mi interrogante ¿Tendremos que hablar todos como Felipe González para que se terminen de una vez por todas nuestro calvario expresivo en los medios de comunicación?

Como decía al principio de mi intervención, no soy ninguna experta en estos asuntos y a lo sumo me considero algo “notaria”: doy fe de lo que veo y oigo. Y también voy a decirles otra cosa: yo no sé hablar como Felipe González, a pesar de que ha tenido muchos y muy buenos imitadores.

Retomo aquí parte de lo anterior y no tengo más remedio que afirmar que cada vez somos más los andaluces y andaluzas que logramos de alguna forma imponer - al menos- nuestro andaluz en los medios de comunicación, sin que ninguno de nosotros hable como Felipe González.

Dignificar el andaluz es, a mi juicio, algo más que un simple catálogo de pronunciación. Más que un repertorio variado de palabras. Es un mantener el tipo sea cual sea el momento o el tema que se comunique. Es una pelea continua por el respeto hacia la norma menos usual, hacia el “deje” que no nos suena a menudo porque procede precisamente de zonas donde la actualidad refleja pocos acontecimientos. Creo que el prestigio tiene que apartarse de la

asiduidad de lo que se transmite por los medios, que no está reñido con la costumbre pero que tampoco se debe a ella.

Desde los foros especializados se hace por tanto cada vez más necesaria una aclaración sobre el porqué de la superioridad o de la inferioridad de una norma andaluza, es decir, qué tiene el habla llamada oriental para ser superior o inferior al habla conocida como occidental. En los medios de comunicación centralizados, como es el caso de Televisión española, pese a que dispone de centros territoriales en las diferentes autonomías, se ha llegado a aceptar el “acento”, como ellos dicen, gallego, canario, valenciano, e incluso el andaluz, siempre que no sea “cerrado”, es decir, lo más parecido posible al sevillano que emplea la clase política.

6. UNA TAREA COMÚN

El avance que a duras penas se produce de lo andaluz en el aspecto lingüística es algo que se debe a todos, aunque algunos tienen más responsabilidades que otros en que no se haya logrado aún superar la asociación del andaluz con lo exótico, gracioso e incluso peyorativo.

Primero, y como de eso estoy acostumbrada, quiero dirigir la mirada a la clase política. Supongo que no habrá muchos representantes en la sala. Ellos que tan dados son a crear comisiones de trabajo ya a repartirse cargos, ¿por qué todavía no han establecido una comisión de seguimiento del uso del andaluz en los medios de comunicación? Si desde que hace más de una década, cuando el Parlamento aprobó instar a utilizar el andaluz en los medios y a fomentar su uso y conocimiento en la escuela y Universidad, y en los diversos ámbitos de la vida en nuestra comunidad autónoma, si entonces, digo, hubieran creado esa comisión, o cualquier otro tipo de organismo de vigilancia y control, posiblemente hoy yo hubiera podido traerles en estos folios de forma cuantificada, el número exacto de personas que utilizan el andaluz para hablar desde los medios de comunicación. También hubiera podido hacerles un balance menos subjetivo de las perspectivas para evitar el rechazo de las distintas modalidades de nuestra habla e incluso exponerles con cifras en la mano, los avances en la conciencia individual y social de nuestros conciudadanos periodistas.

Pero ese organismo brilla por su ausencia. Sencillamente no existe. Las recomendaciones, sugerencias, propuestas de actuación, etc. se han quedado en los papeles y en las carteras de los políticos y si se aplican o no, es una tarea que no les parece prioritaria.

Después, y como creo que cada palo debe aguantar su vela, estáis los especialistas de la lengua, los profesores y expertos. Sois un estamento fundamental para que los andaluces dejemos de andar con una mano por el cielo de lo estupendos y fantásticos que somos y con otra por el suelo, mostrando nuestra propia incapacidad para hacer respetar nuestra variante lingüística.

Hacer comprensible, vulgarizar, lo que se sabe a ciencia cierta del andaluz, su importancia histórica, su extensión, sus peculiaridades, ¿Es algo tan difícil? Os pregunto.

¿Tienen alguna traducción asequible esos cuentos chinos, en el sentido gráfico quiero decir, de los fonemas que ustedes explican en sus libros y artículos científicos?.-

¿Hay alguna forma de resumir en pocas palabras el famoso y prestigioso Atlas Lingüística y Etnográfico de D. Manuel Alvar, la biblia del andaluz?

Si hubiera una respuesta positiva para esos interrogantes, yo les rogaría por favor que lo digan y no dejen de avisar a los periodistas. Todos sabemos que la influencia de los medios de comunicación es decisiva, pero el nuestro es un colectivo pendiente de muchas y variadas noticias, sometido a ritmo que no le permite pararse a comprender científicamente todo lo que defiende o pasa por sus manos.

Ustedes los especialistas, deben saber, de hecho lo suelen hacer en las conclusiones de sus artículos y ponencias, lo que significa sintetizar algo para que pueda ser mejor asimilado. Bueno, pues esa síntesis de toda la problemática del andaluz, es la que a mi juicio debe mantener en estrecha relación a científicos y periodistas. Claro que para que resulte, es prioritaria la voluntad política para que el uso del andaluz se generalice en los medios y sirva así de símbolo de identidad de nuestro pueblo.

En definitiva, lo que ustedes saben, estudian, analizan y comprueban como fruto de un esfuerzo profesional es algo que tendría que llegar a todo los andaluces a través de unos medios de comunicación concienciados en el propósito de hacer justicia a nuestra identidad andaluza y en especial, a nuestra forma de hablar.

No sé si terminar contándoles una famosa anécdota que suele circular por las Redacciones de los medios. Se trata de un señor, convencido de que e un gran escritor, que se decide a enviar al periódico de su ciudad un artículo de unos diez folios de extensión.

Después de esperar una semana y al no verlo publicado, ni recibir ninguna comunicación al respecto del periódico, se decide a escribir una carta insistiendo en lo fantástico que es su artículo y en la necesidad de su publicación. Pasa otra semana y el tipo, que sigue sin respuesta del periódico y sin ver su artículo publicado, decide ya desesperado acercarse y hablar personalmente con el Director. El Director lo recibe cortésmente y le asegura que el artículo es tan extenso que no se puede publicar y que, además, tampoco se ajusta a la línea de lo que se entiende por artículo periodístico.

Nuestro hombre monta en cólera, herido en su orgullo de gran escritor y a voces, le dice al Director del periódico, “Ustedes los periodistas sois unos mamarrachos. Seguro que les envío el Quijote y ni lo publican”.

- ¡Alto ahí! , responde el Director del periódico. Hay cosas que no le voy a consentir. Si usted llega a ser Cervantes y me manda el Quijote, sepa que aquí se lo publicamos. Pero con dos condiciones: La primera que lo deje reducido a tres folios. Y la segunda, que diga exactamente, en qué lugar de La Mancha.

Con esta anécdota sólo pretendo insistir en que los periodistas primero tenemos que asimilar de forma escueta, exacta y clara, lo que significa hablar en andaluz y tomar conciencia de la importancia de nuestra variedad lingüística en la configuración de nuestra identidad regional. Y segundo, que a la vez estamos obligados a hacer frente a un bombardeo constante y globalizador de recetas internacionalizadas, modismos y latiguillos de expresión que a veces nos llevan a identificarnos más con la supuesta aldea global de McLuhan que con el pueblo donde hemos nacido o con la audiencia que nos está siguiendo

Ese proceso tenemos que asumirlo desde nuestra propia libertad. Sólo a partir de ahí podremos contribuir de algún modo a la formación de la conciencia de los andaluces a los que informamos, en algo tan importante como es nuestra variedad lingüística.

Nuestra propia formación es igualmente fundamental para ejercer de usuarios e incluso de vigilantes” de lo andaluz en lugar de “perjudicados por usarlo no sólo en lo cotidiano sino también en lo profesional.

En definitiva, la tarea es común. Ahora la palabra la tienen ustedes, que yo ya me he pasado ampliamente de los tres folios que me hubiese pedido cualquier Director de periódico.

EL COMENTARIO DE TEXTO EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO

Daniel Cassany

El objetivo de la siguiente ponencia es analizar los fundamentos, las características y la utilidad que puedan tener hoy las prácticas de *comentario de texto* (en adelante CT) en el marco actual de enseñanza aprendizaje de la lengua, dominado por la psicopedagogía constructivista y sociocognitiva, por la aproximación discursiva y pragmática al estudio de la lengua y por el paradigma metodológico comunicativo. El primer apartado comenta las características que tenía y la función que ocupaba el CT de textos literarios en épocas inmediatamente anteriores a la implantación de la Reforma. En el segundo se defiende que el CT es una práctica auténtica de comunicación fuera de los centros académicos y se exploran sus características, habilidades y procesos, para poder delimitar a continuación los rasgos didácticos que deberían tener las prácticas de aula. En tercer lugar, se sintetizan las aportaciones que las ciencias del lenguaje han realizado en las últimas décadas al estudio del discurso e, indirectamente, al CT, para mostrar cómo esta práctica permite incrementar las habilidades de comprensión, producción y reflexión lingüística; el comentario de algunos aspectos de una columna de opinión ejemplifica este último punto. Las conclusiones finales sintetizan algunas ideas sobre la aplicación didáctica del CT en un entorno comunicativo.

1. LA TRADICIÓN DEL COMENTARIO DE TEXTO

No es gratuito que algunos vocablos del léxico español de didáctica de la lengua tengan un significado y unas connotaciones que escapan al referente que les atribuye el diccionario. Denominaciones como *dictado*, *análisis sintáctico* o *redacción* poseen para los adultos españoles significados cualitativamente diferentes a expresiones como

oralización de un escrito, análisis fonético o lectura comprensiva, que también forman parte del vocabulario específico de la didáctica y que pueden ser consideradas paralelas. Las primeras remiten a una determinada tradición de enseñanza de la lengua materna, en la que se nombra a las tareas prácticas más importantes que realiza el alumno, en un contexto general de enseñanza magistral. En este modelo, en el que el aprendiz dedica la mayor parte del tiempo a escuchar al docente que transmite o explica verbalmente el conocimiento objeto de aprendizaje, lo que requiere ser denominado es precisamente el resto: las tareas particulares que debe realizar el alumnado y que para poder organizarse en el centro escolar requieren el uso de la palabra.¹

El *comentario de texto* forma parte de este póquer didáctico, junto con el *dictado*, el *análisis arbóreo*, la *redacción* o la *lectura en voz alta*, que designa las actividades en que el aprendiz entra en contacto directo con la lengua meta, sin la mediación del docente. Cabe destacar que la vitalidad de muchas estas tareas en la comunicación real en la comunidad es relativa y discutible, sino escasa: en el trabajo, en familia o con amigos nunca analizamos arbóreamente las oraciones, ni escribimos redacciones o comentarios de texto literarios, y tenemos pocas oportunidades de dictar o leer en voz alta. La utilidad de estas prácticas deriva entonces de su supuesto poder didáctico (preparan para otras prácticas auténticas) y del valor intrínseco que han adquirido dentro del contexto académico, al ser tareas habituales de clase y de examen. En el caso del CT, su importancia aumenta—incluso dramáticamente— al ser uno de los ejercicios estrella en varias disciplinas académicas (comentario lingüístico, filosófico,

¹Resulta interesante explorar el significado que adquiere la denominación *comentario de texto* en otras lenguas y tradiciones europeas. En catalán tiene el mismo significado y connotaciones que en español, pero no así en inglés. En las islas Británicas, las formas de enseñanza de la lengua materna en secundaria (11-16 años) son muy parecidas a las españolas y también atribuyen notable importancia al *textual commentary*, aunque no dispongan de manuales y ejemplarios impresos como nosotros. En épocas posteriores, esta tradición fue sustituida por modelos comprensivos y comunicativos de educación, hasta el punto que los actuales diccionarios de didáctica (por, ejemplo: Richards, Platt y Platt, 1997) no recogen este término [Agradezco al profesor John Beattie de mi universidad los comentarios sobre este punto.].

histórico, etc.) y en pruebas decisivas como la selectividad universitaria o las oposiciones al cuerpo de funcionarios docentes de secundaria.

La trascendencia académica y sociolaboral que adquirió el CT durante las décadas de los sesenta a los ochenta provocó la aparición de varias propuestas metodológicas y ejemplificadas de CT —al estilo del actual *how to do*. El éxito de las mismas queda certificado, por ejemplo, con las 31 reimpresiones que ha tenido el famoso manual de Lázaro Carreter y Correa Calderón entre 1967 (1ª ed.) y 1994. Pero —como ocurre a veces con la divulgación apresurada y simplificadora—, lo que al principio podía ser una propuesta metodológica pautada y detallada, diseñada para orientar a profesorado y estudiantado, se fue convirtiendo poco a poco en una norma rígida y generalizada que debía seguirse al pie de la letra. En consecuencia, el proceso de comentar un texto se mecanizó (*1ª fase*: lectura comprensiva; *2ª*: buscar al diccionario, *3ª*: ubicar el texto en la obra de su autor; *4ª*: resumir el contenido, *5ª*: analizar la forma; *6ª*: redactar un borrador, etc.) y el tipo de texto resultante se fosilizó con un estilo y una estructura preestablecida (*localización, tema, estructura*, etc.). Como conclusión, una actividad teóricamente interpretativa y creativa como el CT adquirió la artificiosidad de una meticulosa ‘autopsia’ de textos.

Destacamos a continuación las siguientes características del CT, aunque exijan generalizar de modo forzosamente reduccionista la realidad:

- **Textos literarios.** Se comentan solo muestras clásicas y escritas de la literatura nacional cuya lengua es objeto de aprendizaje. Se usan todo tipo de géneros (poesía, narración, teatro). En nuestra opinión, este planteamiento esconde varios presupuestos que hoy han entrado en discusión: a) que la enseñanza de la literatura debe estar estrechamente relacionada con el aprendizaje lingüístico, y que las mejores obras de una determinada tradición literaria deben ser los modelos que debe seguir el aprendiz del idioma correspondiente; b) que la literatura que es objeto de estudio es solo la clásica dirigida a adultos (y no la infantil o juvenil, la oral o audiovisual, etc.), o c) que la aproximación a la literatura debe realizarse a partir del soporte escrito, de manera que no es posible comentar canciones o poemas solo “escuchados”.

De los presupuestos anteriores, el primero constituye uno de los fundamentos de la importancia del CT en el aprendizaje lingüístico. Muchos manuales (como LÁZARO CARRETER Y CORREA, 1974: 13-14) se refieren solo al “texto literario” y al “estudio de la literatura” —y omiten cualquier comentario a la disciplina de Lengua—, pero la creencia tradicional de que literatura y lengua son disciplinas interrelacionadas, y de que la segunda debe buscar en la primera los textos para leer y los modelos para escribir, impone que el CT literario se convierta en una herramienta básica para aprender lengua. Esta práctica queda reforzada por factores como el carácter eminentemente escrito que tenía la materia de Lengua hace algunas décadas (la oralidad no era objetivo didáctico) o la formación filológica literaria y lingüística de los docentes. En otro lugar (CASSANY, 1999B: 89-93), hemos razonado los perjuicios que tiene esta concepción para la educación lingüística, al desvincular el discurso científico —y el académico subsidiario— del aprendizaje lingüístico: se llega a creer que sólo la literatura es una manifestación lingüística y que la ciencia no es un discurso verbal. No deja de ser sintomático que no se publiquen manuales de CT científico hasta muy recientemente: López Quero y Lopez Quero (1995) y Alberola *et al.* (1996).

- **Textos breves.** Se insiste en comentar textos breves, completos (poema breve, canción) o fragmentarios (fragmento de cuento, novela, teatro, etc.), a causa de la voluntad de analizar con todo detalle la obra². Se deducen tres puntos de este hecho: a) la falta de complitud de un texto no supone ninguna limitación para interpretarlo en su conjunto o en el fragmento mencionado; b) los aspectos más locales (estilo, selección léxica, figuras) merecen más interés que los globales (intención, sentido, estructura); c) se presta más atención a la elaboración del comentario que a la comprensión del texto para comentar.

² “4. POR QUÉ EL TEXTO HA DE SER BREVE. El ejercicio denominado explicación de textos opera en profundidad, y no en extensión. Si el texto fuera muy largo, tendríamos que limitarnos a exponer unas cuantas ideas vagas y rápidas acerca de él. La esencia de aquel fragmento se nos escaparía forzosamente.” LÁZARO CARRETER Y CORREA, 1974: 15.

- **Producción escrita.** Si bien el proceso del CT incluye variadas tareas cognitivas de notable dificultad (comprender un texto, resumir su contenido, discriminar datos relevantes e irrelevantes, contextualizar e interpretar las expresiones usadas, redactar los resultados del análisis, etc.), que el aprendiz debe desarrollar durante un lapso relevante de tiempo (horas, días), el CT tradicional pone énfasis en el producto resultante: el escrito final que incluye el análisis detallado. Lo demuestra que la evaluación de la tarea se base sobre todo en la calidad del escrito final y que puedan llegar a tener más relevancia los errores de redacción del mismo que las particularidades de la interpretación el análisis del texto comentado (no siempre resultan observables) que realizó el aprendiz. Al ser una actividad individual y escrita, la oralidad está plenamente ausente.
- **Tradición filológica.** Aunque en niveles universitarios se distinga entre comentario filológico (dialectología, gramática histórica), lingüístico (estilística) y literario (géneros, temática, estructura), en la práctica generalizada de secundaria y bachillerato el modelo seguido deriva directamente de la tradición filológica de exégesis o crítica literaria, basada en el análisis de la obra de un autor, en los parámetros de cada género literario, en la relación de figuras retóricas de la oratoria clásica, etc. Así, el objetivo del comentario es desentrañar el significado y el valor que subyace al texto, que previamente ha sido establecido y legitimado por la tradición filológica. Para Lázaro Carreter y Correa (1974: 15): “en toda explicación de textos nos proponemos estos dos objetivos: **1º Fijar con precisión lo que el texto dice. 2º Dar razón de cómo lo dice.**”³ (negritas en el original). Se concibe, pues, el CT como una actividad de

³En descargo de estos autores, cabe destacar que reconocen la subjetividad inherente al CT (“fácilmente podemos comprender que las explicaciones de un pasaje serán distintas, según sean la cultura, la sensibilidad y hasta la habilidad de quienes las realicen”, LÁZARO CARRETER Y CORREA, 1974: 20-21), aunque no desarrollen esta vía y su propuesta lleve implícita la idea del significado único del texto.

respuesta única, en la que el texto comentado tiene un único significado. Ni es plausible —o deseable— que varios lectores interpreten de modo diferente un mismo texto ni interesa tampoco que cada aprendiz construya su comprensión personal, basada en la lectura hecha desde una perspectiva particular.

En conclusión, la herencia didáctica nos ofrece un CT limitado a un determinado tipo escrito de literatura, centrado en la elaboración de un escrito individual del aprendiz y dirigido a aclarar y precisar el significado ‘único’ que supuestamente encierra el texto.

2. EL COMENTARIO DE TEXTO EN LOS ENFOQUES COMUNICATIVOS

El advenimiento de la Reforma educativa y, sobre todo, la expansión de las metodologías comunicativas de enseñanza de la lengua (enfoque nocional-funcional, inmersión lingüística, currículum basado en la tipología textual, enfoque por tareas, etc.) renovaron sustancialmente el panorama didáctico esbozado en el apartado anterior. Los términos que usamos hoy distinguen habilidades comunicativas (*comprensión lectora, expresión oral, etc.*), tipologías textuales (*descripción, conversación, predicción, etc.*) o varios tipos de objetivos (*actitudes, habilidades, etc.*). En general, estas denominaciones describen de forma empírica y con más precisión el uso lingüístico y su enseñanza. Hablamos de objetivos didácticos y necesidades de aprendizaje y mucho menos de tareas o ejercicios del aula: se pretende *desarrollar la reflexión lingüística* y no hacer *análisis arbóreo* per se, y *comprender un texto* o *componer una argumentación* en vez de *hacer una redacción*, un *dictado* o un *comentario de texto*.

Los objetivos de aprendizaje se subordinan a las necesidades comunicativas reales, presentes y futuras, del alumnado, por lo que aquellos contenidos y destrezas de dudosa aplicación a la realidad académica, laboral o social pierden peso específico. El modelo de lengua que se enseña es el conjunto de registros y variedades que se usan en el día a día de la comunidad, dando prioridad a los más corrientes (usos actuales, dialectales y estándar, coloquial y formal, de temática general y medianamente específica) y relegando los menos habituales (variedades históricas, registros muy formales, tecnolectos, literatura culta) al dominio receptivo y a la práctica más esporádica. En el aula, la explicación magistral del

docente cede protagonismo a la actividad del alumnado, que pasa la mayor parte del tiempo trabajando en pareja y en pequeño grupo, conversando, leyendo y escribiendo. El énfasis en el uso de la lengua y en el desarrollo de destrezas sitúa en un segundo plano la memorización de contenidos y las áreas de la gramática y de la historia de la literatura. Prácticas hasta entonces tan populares como el *dictado* o la *redacción* desaparecen de las aulas por todos estos motivos.⁴ Y en apariencia esta es también la situación del comentario de texto.

Pero un análisis más detallado y menos simplista de los usos lingüísticos y de las características del CT puede mostrarnos que, concebido y usado de modo diferente a como lo fue en las décadas pasadas, puede ser —sigue siendo— una actividad muy útil para el aprendizaje lingüístico. En la misma línea, Núñez (1996: 117) constata que los objetivos y los contenidos generales de la Ley General de Educación de 1970, en relación con el CT, no son diferentes de los de la actual LOGSE; lo que cambia —o lo que debería cambiar— son las actividades didácticas con que se materializan en el aula y las actitudes de los docentes.

Observando los usos lingüísticos cotidianos, podemos constatar los siguientes puntos:

- **Actividad auténtica y comunicativa.** El CT es una actividad corriente en la vida cotidiana, en distintos ámbitos de la comunidad. A título de ejemplo, en tiempo de ocio, leemos y comentamos con amigos y familiares: obras artísticas con grado variado de texto verbal (cine, teatro, novela, poesía, periodismo, etc.), artículos de opinión de prensa, programas de televisión (entrevistas, declaraciones, magazines, etc.), críticas periodísticas musicales, teatrales, gastronómicas, etc. En el trabajo, muchos profesionales cualificados deben leer documentos variados (informes, cartas, instrucciones, memorias, auditorías, proyectos, etc.), valorarlos, discutirlos con colegas, tomar decisiones y obrar en consecuencia. En el ámbito social, la ciudadanía escucha y

⁴Para una exposición más detallada sobre los fundamentos, las características y las limitaciones de los enfoques comunicativos de enseñanza de la lengua, ver CASSANY, (1999A).

valora críticamente discursos políticos, campañas publicitarias, etc. En conclusión, el CT es una situación *auténtica* de comunicación en la comunidad, fuera de la escuela, que constituye una necesidad potencial de aprendizaje del ciudadano adulto y que, en consecuencia, debería ser practicado en clase.

- **Actividad cognitiva compleja.** El CT real es una tarea compleja que integra diversas habilidades lingüísticas y procesos cognitivos. Sin entrar en detalles, distinguimos una fase de comprensión del texto objeto (que incluye los procesos de activación de conocimiento previo, inferencia de implícitos, construcción de hipótesis, verificación de las mismas, discriminación de datos relevantes, etc.) y otra de expresión de juicios (que incluye el conjunto de procesos implicados en la producción oral o escrita: planificación, textualización y revisión). A parte de que el texto comentado y el comentario pueden ser orales o escritos, conviene destacar que la oralidad desempeña a menudo funciones instrumentales importantes. Dado que numerosas situaciones de CT son colectivas (no individuales o solitarias), los hablantes suelen elaborar cooperativamente sus interpretaciones con la ayuda del diálogo, al margen de que tengan que escribirlas en un texto. Así, los críticos de arte o literatura pueden conversar con colegas y compañeros sobre la obra en cuestión y elaborar oralmente las ideas que después verterán en su escrito; los auditores de una empresa pueden analizar en equipo y durante una reunión formal una determinada documentación y cooperar en la redacción del informe de evaluación⁵. En definitiva, la oralidad se convierte en un elemento fundamental del CT porque:

⁵En otro lugar (CASSANY, 1999B: 39-42) discutimos más a fondo la concepción dicotómica de las habilidades lingüísticas (escritas/orales, productivas/receptivas), que induce a creer que en la vida real escuchamos, hablamos, leemos o escribimos aisladamente. Al contrario, lo más corriente es que usemos de modo integrado y sumativo estas cuatro habilidades: en la conversación nos intercambiamos con agilidad el papel de emisor y receptor; al leer, conversamos sobre la lectura para intercambiar nuestras interpretaciones, y al escribir, leemos nuestros borradores y los comentamos a menudo con compañeros y colegas.

- muchos de los textos que debemos comentar son orales (películas, TV, charlas, etc.);
 - muchos de los comentarios que realizamos de otros textos son orales (conversaciones, exposiciones orales), y
 - utilizamos la oralidad para elaborar nuestras ideas (con la conversación, el diálogo), al margen de que el texto de partida y de llegada sea oral o escrito.
- **Interpretación, comentario y argumentación.** Es habitual en el CT real que hablantes intercambien sus opiniones, que discrepen e incluso discutan acaloradamente, porque es un hecho aceptado que un mismo texto tiene tantas interpretaciones como personas, puesto que éstas se ubican en la mente y no en el texto. Esta constatación banal encuentra correlatos modernos e ilustres en los trabajos de *estética de la recepción*, en el campo de la crítica literaria, y en los estudios de pragmática lingüística. Según la primera (Cirlot, 1996: 162), “en un texto literario el sentido no nos es dado, sino que depende del lector” e incluso relecturas sucesivas de un mismo lector sobre un texto añaden innovaciones y modifican la comprensión; del mismo modo, una obra literaria recibe distintas interpretaciones a lo largo de la historia de la humanidad, a partir del *horizonte de expectativas* (intereses, preocupaciones, etc.) de los lectores de cada época, que interpretan la obra desde su perspectiva. Según la segunda, los textos Así, un enunciado tan sencillo como *¡está lloviendo!* puede adquirir varios sentidos según el contexto: todavía no podemos partir (si estamos tomando café en un bar), debo recoger la ropa tendida (si acabo de hacer la colada), préstame un paraguas (si lo dice un amigo cuando se va de casa). En definitiva, al asumir como un axioma la subjetividad inherente al uso del lenguaje, debemos aceptar que la función básica del CT no consiste en revelar o desentrañar *el* significado de una obra, sino en facilitar que cada alumno se construya *su* interpretación de la misma. Al haber tantas interpretaciones como personas, cada CT se convierte en una *argumentación* a favor de un punto de vista y en contra del resto.

- **Selección parcial de datos.** En el CT real solemos fijarnos solo en los aspectos que nos merecen interés del texto objetivo y abandonamos el resto. Hacemos expresamente comentarios parciales y orientados hacia lo que queremos destacar de un texto, en un contexto determinado. Así, se puede presentar la situación de que un mismo texto reciba comentarios diferentes en situaciones distintas, según el interés particular que presente en cada caso. Raramente tenemos interés en comentar exhaustivamente todos los aspectos o elementos analizables de un texto.
- **Diversidad de textos y temas.** El CT real no se restringe a unos ámbitos, géneros, temas o textos: todo puede ser analizado y comentado. Del mismo modo, las prácticas del CT en la clase de lengua no deben limitarse a unas formas de literatura, sino que pueden —y deben— utilizar todo tipo de textos orales y escritos.

Teniendo en cuenta estos puntos, podemos delimitar las siguientes características didácticas, que permiten utilizar el CT como práctica válida de enseñanza de la lengua en una metodología comunicativa:

1. El objetivo del CT no es determinar el significado intrínseco de un texto objeto, sino ayudar al aprendiz a construir sus interpretaciones personales del mismo e, indirectamente, incrementar sus conocimientos sobre un tipo textual y sus habilidades de comprensión y producción discursiva. Por este motivo, aprendiz y docente deben prestar tanta atención al producto final del comentario como a su desarrollo a través de distintas tareas de lectura, análisis, intercambio oral de opiniones, etc.
2. Los textos para comentar y el comentario pueden ser variados de género, tipo, tema y ámbito, pero deben ser completos y contextualizados, para que el comentario ponga se concentre en los aspectos globales del texto. Los textos orales deberían tener una presencia notable, como objeto de análisis y como producto final. La literatura es solo uno de los ámbitos de los

que se extraen textos para comentar, al lado del periodismo, la publicidad, la política, la administración, etc.

3. Las tareas de CT deben poner énfasis en los procesos de comprensión y producción del discurso, además de la calidad del producto final. Deberían ser cooperativas (y no individuales) y fomentar distintos la interacción entre aprendices según la tarea que se esté realizando. Por ejemplo, el aprendiz puede leer individualmente el texto, verbalizar su interpretación con un compañero, contrastarla con todo el grupo, realizar un determinado análisis del texto en pequeño grupo, diseñar un esquema del comentario por pareja, escribir un borrador individualmente, revisarlo por pareja siguiendo una pauta, reformularlo por separado, evaluarlo de nuevo con otro compañero, etc.
4. El comentario puede centrarse sobre todo en los aspectos más relevantes de un texto, según el objetivo que tenga la tarea de CT. La didáctica actual pone más énfasis en fomentar que el aprendiz entre en contacto con muchos y variados textos (que su 'input' o 'caudal' lingüístico sea rico), que en explorar a fondo unos pocos textos. Analizar exhaustivamente un texto requiere mucho tiempo, carece de utilidad comunicativa y tampoco tiene mucho sentido didáctico.
5. La actividad de CT debería fomentar el pensamiento creativo e individual de cada aprendiz, en vez de pretender que el alumnado asuma una única interpretación legitimada y académica. De acuerdo con la *pedagogía crítica* (Kantol, 1994), el objetivo de la práctica educativa no es que cada alumno reproduzca el pensamiento ajeno (del docente, del libro de texto, de la tradición), sino que cada uno construya sus propias opiniones, basadas en su percepción de la realidad. Del mismo modo, resulta mucho más estimulante para el docente y para la clase que haya discrepancia y diversidad en el comentario que coincidencia o aceptación callada.

6. La corrección del CT debe relacionarse estrechamente con los distintos procesos y habilidades que componen toda la actividad. Quizá pueda ser útil que el docente corrija el fondo y la forma del comentario final (evaluación sumativa), pero también deberían prepararse pequeñas tareas de evaluación formativa (pautas de autoevaluación, diálogos dirigidos con aprendices compañeros, puestas en común, etc.) que orientaran al aprendiz sobre el trabajo que está realizando.

3. APORTACIONES DE LAS CIENCIAS DEL LENGUAJE

Otro aspecto que ha introducido cambios notables en el CT es el desarrollo extraordinario que han experimentado las investigaciones sobre el uso del lenguaje y sobre la crítica y la teoría literaria. Desde mucho antes de los sesenta —aunque en algunos casos no se hayan conocido o popularizado hasta mucho más tarde—, numerosos autores y escuelas han desarrollado diversas concepciones y teorías del texto, con variadas metodologías de análisis, que enriquecen la aproximación filológica más clásica y permiten superar la cotilla restrictiva que habían impuesto los manuales escolares de CT.

En el ámbito de la teoría de la literatura, propuestas como las de los formalistas rusos (Jakobson, Sklovskij, Eichenbaum), la narratología de la escuela francesa (Todorov, Barthes, Greimas), la interpretación sociológica marxista (Lukács), la estética de la recepción (Jauss, Iser), el deconstructivismo (Derrida) o la “nueva crítica” anglosajona (Eliot, Richards, Crowe Ransom, Tate) han elaborado distintas concepciones del hecho literario, que permiten analizar e interpretar textos literarios desde perspectivas muy diversas (ver Llovet, 1996). En el ámbito de los estudios sobre el discurso y el uso del lenguaje, la lingüística textual, la pragmática, el análisis de la conversación, la etnografía de la comunicación, el análisis del discurso o el ACD (análisis del discurso) han aportado metodologías y teorías diversas y complementarias para analizar todo tipo de discursos. Varios manuales recientes sintetizan con gran acierto estas aportaciones, con ejemplos de textos comentados, como Maingueneau (1993), Cuenca (1996), Bordons, Castellà y Costa (1998), Conca, Costa, Cuenca y Lluh (1998), Calsamiglia y Tusón (1999) o como la colección

Comentario de textos de Arco Libro, con títulos publicados sobre publicidad, conversación, textos polifónicos, etc.

A continuación, ejemplificamos con un comentario solo algunas de las aportaciones más relevantes de este segundo conjunto de estudios lingüísticos. Hemos elegido los aspectos más novedosos del texto, en relación con los CT tradicionales. Prescindimos de agrupar los distintos puntos comentados en apartados o planos de análisis, por la dificultad intrínseca que conlleva. Cualquier clasificación de rasgos o características textuales presenta fronteras imprecisas o borrosas, a causa de la interrelación que presentan entre sí los distintos elementos de un texto. En otros lugares (CASSANY, 1987: 27-34, Y 1993: 86-94), hemos presentado ejemplos más completos de análisis y comentarios.

Elegimos un escrito de Josep Pernau, publicado en *El periódico de Catalunya*, el martes 5 de octubre de 1999. Se trata de una colaboración fija titulada *Opus Mei*, ubicada en la sección *Opinió*n, en la que este periodista comenta la actualidad. El texto aparece en forma de columna en el ángulo superior derecho de la página derecha, con el título de la sección y una foto pequeña de su autor. (Reproducimos literalmente el texto, tipografía incluida. Ver anexo 1)

Estamos ante una muestra de la modalidad coloquial del castellano que se habla en Catalunya, que incorpora algunas palabras que pueden resultar incomprensibles para un lector de otra comunidad. Algunas expresiones se refieren a hechos culturales catalanes, sin equivalencia exacta en castellano:

- *botifarra*: juego de cartas popular, muy habitual en cafés y bares.
- *barreja*: bebida típica catalana que mezcla casalla con moscatell.
- *colla de castellers*: asociación o grupo dedicada al ocio de construir torres humanas, lo cual es una tradición popular catalana;

Otros vocablos con equivalencia en castellano son corrientes en el habla coloquial en castellano de migrantes y catalanohablantes:

- *rajoles* (azulejos), *totxanes* (ladrillos), *bastides* (andamiajes): léxico de la construcción, en la que hay muchos migrantes de otras zonas del estado español.
- *plegar* (cerrar, acabar, guardar): verbo catalán de difícil traducción.

GÉNEROS, TIPOS DE TEXTO Y POLIFONÍA

La teoría literaria ha utilizado desde tiempos antiguos el concepto de *tradición* para formular la idea de que cualquier escrito se relaciona estrechamente con los textos que le preceden en un determinado ámbito (“*lo que no es tradición es plagio*”). La crítica moderna habla de *intertextualidad* y de *polifonía* para referirse al mismo hecho de que cualquier uso de la lengua se apoya en las *rutinas*, los *géneros*, los *tipos textuales* e incluso en las *voces* que le preceden, hasta el punto de que “*no hablamos a través de la lengua sino que es la lengua la que habla a través nuestro*”. Podemos plantear estas preguntas al alumnado para tratar este tema:

1. *¿Qué sabe lector sobre el periódico, sobre su estructura, tema, estilo, antes de empezar a leer? ¿Qué sabe sobre la sección Opinión y sobre los textos y los autores que aparecen en ella?* Atendemos solo a la última pregunta:

- Sabe que encontrará artículos firmados por especialistas, en los que se vierten juicios de valor personales (a diferencia de las secciones informativas del periódico, que aspiran a ser objetivas).
- Sabe que suelen tratarse temas de actualidad.
- Sabe que el contenido, la estructura y el estilo de estos artículos es mucho más libre que las noticias objetivas.

En nuestro caso, resulta difícil que el lector adivine que la columna va a ser una carta privada (hecho infrecuente, pero no imposible). Pero es fácil que al empezar su lectura —incluso antes, con una rápida mirada al formato— se dé cuenta de este hecho y active todo su conocimiento previo sobre este segundo género textual, superpuesto al auténtico. Entonces, entre otras cuestiones, esperará que:

- El texto tenga un saludo, una introducción, un cuerpo o núcleo y una despedida.
- Se utilice un registro coloquial.
- El autor y el destinatario se cuenten hechos que él o ella desconoce.

Un análisis detallado de la carta muestra que estas suposiciones son acertadas. El texto contiene saludo (*Querido Manolo*) y despedida implícita (*suerte en tu gestión*) y mantiene un nivel de formalidad bajo: tratamiento de *tú*, uso del artículo con nombres propios: *el Remigio, la Trini*; imperativos —*debes hacer, mira, hazle*, etc.—, frases cortas, variaciones en la modalidad, etc. También presenta como conocidos determinados datos que no son accesibles al lector: referencias (*habrás recibido mi carta anterior*), conocimiento compartido entre Manolo y Paco (*¿cuál es el bar de Mariano?*, *¿quién es el cuñado Remigio?*, *¿de qué localidad es alcalde el Montilla?*)

2. *¿La carta reproduce las palabras, las ideas o las voces de otras personas?* Entre otros:

- Hay una cita literal de las palabras que el propio Manolo dirigió a Remigio en otro contexto (líneas 16-17).
- Hay dos largas citas en estilo indirecto que corresponden a la conversación que tuvieron Paco y Remigio en el bar de Manolo, que es uno de los temas centrales de la carta. Paco reproduce lo que dijo el Remigio (líneas 5-8) y lo que respondió él (8-11; la forma *le pusieron* (y no *le pusisteis*) marca el fin de la cita, puesto que el enunciador se dirige a partir de este punto a Paco y no a Remigio.
- Parece plausible suponer que algunas expresiones incluidas en la carta y puestas en boca de estos personajes reproducen *voces* —y opiniones— anónimas de la comunidad, que los locutores escucharon y asumen. Tal es el caso de “estas elecciones son sólo para los catalanes” o “que siempre manden los mismos” que expresan representaciones sociales más o menos extendidas.

En resumen, este breve análisis muestra que el texto comentado se inserta en una determinada tradición de géneros periodísticos y epistolares, y que incluye citas y voces variadas, a parte de la del autor real del escrito. De hecho, siguiendo la teoría de Ducrot (1984) sobre el desdoblamiento polifónico, Josep Pernau, un *locutor* de carne y hueso, construye un segundo *locutor* ficticio, el personaje de Paco, que supuestamente elabora una *enunciación* (la carta) en la que se presenta ante su primo Manolo con una cara y un punto de vista determinados, que reproducen las palabras y las opiniones que escuchó de otra persona, el Remigio.

LO DICHO Y LO COMUNICADO

Otra aportación relevante de los estudios de pragmática consiste en la idea de que la información que se transfieren los interlocutores en una comunicación es muy superior en cantidad y calidad a los datos que explicita el texto. El emisor presupone que su audiencia dispone de conocimiento previo y que basta ofrecer indicios del mismo (palabras, datos, etc.) para que el destinatario lo recupere de su memoria, lo utilice para comprender el texto y pueda, al final, interpretar la intención que quiere transmitir el emisor. Del mismo modo, cualquier enunciación transmite datos sobre su locutor, a partir de aspectos como la voz (tono, ritmo, etc.), la elección lingüística (dialecto, registro, grado de especificidad) o la representación del mundo que muestre el discurso (opiniones del locutor, puntos de vista). En nuestro texto, resulta notablemente interesante el uso que realiza el autor del conocimiento y de la ignorancia de datos previos. Podemos formular estas ideas de manera más sencilla con las siguientes preguntas:

3. *¿Qué es lo que el autor del texto presupone que sabe su lector? ¿Qué es lo que es imprescindible conocer para poder comprender el texto?* Entre otros datos:

- que *socialista* es el miembro de un partido político que aspira a ocupar el gobierno de Madrid, que actualmente ocupa otro grupo político;
- que *el día 17* se celebrarán elecciones al Parlament de Catalunya y que en este momento se está desarrollando la campaña electoral;
- que *Pujol* y *Maragall* son políticos de distintos grupos que concurren a este comicio con posibilidades de ganar;
- que *Barça* y *Betis* son equipos de fútbol;
- que *Nuri* (Nuria) es un nombre catalán de mujer, al haber una *Verge* (virgen) de *Núria*;
- que el candidato *Pujol* busca modelos de integración entre los inmigrantes;

- que *Bellvitge* y *Vall d'Hebron* son respectivamente una ciudad cerca de Barcelona y un barrio de ésta, donde se ubican dos de los hospitales más importantes;
- que *Baix* se refiere a Baix Llobregat, que es la comarca a la que pertenece Cornellà;
- que *cinturón* se refiere a las poblaciones industriales que circundan Barcelona;
- que *Laberint d'Ombres* (*Laberinto de sombras*) es un culebrón catalán, y
- que *TV-3* es la televisión autonómica de Catalunya.

Sin poseer la mayor parte de estos datos resulta imposible comprender el significado de la columna; la ignorancia de algún punto supone una laguna local de comprensión, que puede tener más o menos incidencia en el conjunto. Otro grupo de datos enciclopédicos, que no aparece en la superficie, pero que también resulta imprescindible conocer para comprender el texto son de tipo más general:

- que en Catalunya vive un porcentaje importante de migración procedente de Andalucía;
- que esta población se abstiene en los comicios autonómicos;
- que el candidato Pujol ha ocupado el gobierno de Catalunya en los mandatos anteriores;
- que los dos candidatos con posibilidades de ganar las elecciones son Pujol y Maragall y que se prevé un resultado muy ajustado;
- que en Catalunya se habla catalán y castellano;
- que en España se reparte el poder en gobierno estatal, comunitario y municipal;
- etc.

En cambio, el autor se encarga de aclarar los datos que presupone que puede ignorar su lector catalán, como:

- que *Chaves* es el presidente de la Junta de *Andalucía* (podría haber prescindido de *en Andalucía* —línea 17—);
- que *Laberint d'ombres* es un programa de televisión (podría haber prescindido de *en TV-3*, que es otra referencia

enciclopédica catalana, pero mucho más divulgada que la primera).

También cabe destacar en este punto que los conocimientos compartidos entre Paco y Manolo (*el bar de Manolo, mi carta anterior*, etc.), que el autor no aclara para su lector de periódico, no tienen incidencia en la comprensión del fondo real del artículo, pero que, en cambio —como vimos en el apartado anterior—, al ofrecerse como datos ignorados por un lector externo a una carta privada, colaboran a construir la verosimilitud de la carta⁶.

4. *¿Qué sabes de los personajes de la carta? ¿Cómo te lo imaginas? Haz una lista de características.* Nos referimos sólo a Remigio:

- Nació en alguna localidad de Andalucía (donde el Montilla es alcalde) y emigró a Catalunya, posiblemente junto con su mujer Trini y el hermano de esta, Manolo (puesto que éste conoce al Montilla).
- Tiene una hija, Nuri, y un hijo casteller, plenamente integrados.
- Es de ideología socialista.
- Le gusta el fútbol y es seguidor del Betis y del Barça.
- Pasa buenos ratos en el bar, donde juega a cartas y bebe *barreja*.
- Está jubilado, posiblemente (puesto que tiene tiempo libre y, además, su cuñado Manolo —presumiblemente de la misma edad— tiene nietos que van a la escuela).
- Trabajó en Catalunya en la construcción (donde aprendió las interferencias).
- Posiblemente vive en Cornellà o en el Baix Llobregat, donde se ubica la acción de la carta.

⁶En este sentido, el autor es muy hábil al construir un entramado de personajes y situaciones muy coherente con la finalidad argumentativa de la columna. Quizá el único punto flojo de la ficción sea el hecho de que los primos Paco y Mariano, jubilados y convecinos del Baix Llobregat se escriben cartas en vez de llamarse por teléfono.

El lector puede reconstruir fácilmente este perfil si lee con atención y elabora inferencias a partir de los datos aportados por el texto. En resumen, podemos ver que cualquier comunicación pone en circulación una cantidad y una variedad de datos muy superior a los que se expresan literalmente en el texto.

LA ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO

Como el CT tradicional, un aspecto que ha desarrollado la lingüística del texto es el análisis de las estructuras textuales. Quizá sea excesivo para un CT de secundaria que el alumnado deba buscar la *superestructura* (la estructura prototípica del tipo de texto carta) y la *macroestructura* (la estructura lógica y abstracta de proposiciones semánticas) de un texto. Pero resulta útil analizar los distintos componentes temáticos y formales que conforman la unidad discursiva. En nuestro texto:

5. *¿Cómo se distribuye la información a lo largo del texto? ¿Cuántas partes puedes distinguir? Pon un título a cada una.*

Sin entrar en detalles, podemos establecer cinco o seis partes:

- 1^a (primer párrafo): justifica esta “nueva carta”.
- 2^a (líneas 5-8): presenta la “urgencia”
- 3^a (líneas 8-13): defiende la condición de integrado y catalán del protagonista Remigio.
- 4^a (tercer párrafo; líneas 14-20) incita Manolo, destinatario de la carta, a convencer a Remigio de ir a votar (líneas 14, 16-17 y 18-20) y valora el estado actual de algunos sectores de la comunidad catalana (líneas 14-16, 17-18).
- 5^a (líneas 21-23): critica el uso demagógico del castellano del candidato Pujol en su localidad.
- 6^a (líneas 23-24) insiste en el objetivo de convencer a Remigio, se despide y cierra la carta.

Resulta interesante constatar que el párrafo es la unidad formal y semántica que estructura las partes de un escrito de extensión breve como una carta. Cada límite de párrafo marca algún tipo de cambio

estructural, pero dentro de un mismo párrafo pueden haber componentes diferentes.

LA DIMENSIÓN CRÍTICA

Una de las aproximaciones más actuales y dinámicas al estudio del discurso es el ACD (Análisis crítico del discurso) que, añadiendo una perspectiva sociopolítica a la lingüística, investiga que estrategias verbales utilizan las personas para convencer y manipular a otros con su discurso, en contextos democráticos en los que no es posible usar la fuerza. Desde esta perspectiva, cualquier discurso refleja únicamente la representación o creencia de la realidad que se ha construido su autor —y no una realidad objetiva o neutra. Además, al reproducirse y propagarse por los medios de comunicación, el discurso se convierte en un instrumento de creación de representaciones sociales (opiniones, actitudes y creencias compartidas por sectores numerosos de la comunidad) que puede manipular las mentes de la ciudadanía. Para una revisión detallada de esta perspectiva, ver Martín Rojo y Whittaker coords. (1998), van Dijk (1999) y Martín Rojo y van Dijk (1997), que analiza un discurso del ministro español de interior. Podemos formular las siguientes preguntas para los alumnos, con relación a esta perspectiva:

6. *¿Cuál es la intención del autor del texto? ¿Qué pretende el autor que haga el lector? ¿Qué interpretación de los hechos expone y que otras posibles interpretaciones no menciona?*

En apariencia, la intención del autor de la carta es defender la participación en los comicios autonómicos —y esa es la lectura que hicieron al principio nuestros estudiantes de primer curso de Traducción e Interpretación en Barcelona. Conviene destacar que, en plena campaña electoral, a 12 días de la fecha señalada, los mensajes institucionales que animaban la ciudadanía a votar alternaban con las escaramuzas típicas entre políticos. Pero un análisis detallado y crítico descubre intenciones más sutiles. En primer lugar, el texto presenta dos visiones antagónicas sobre la campaña:

1. Que la población inmigrante de Catalunya puede abstenerse en estos comicios autonómicos —aunque sí participe en las convocatorias municipales o estatales— porque no los siente como suyos. Formulan esta creencia las expresiones: *que*

estas elecciones son sólo para los catalanes (línea 7) o *que le da igual que gane...* (línea 8).

2. Que la población inmigrante es también catalana y debe ir a votar, porque vive y trabaja en Catalunya, porque se ha afincado aquí y porque sus hijos están plenamente integrados. Esta es la concepción que defiende el autor, a la que dedica buena parte del texto.

Cabe destacar que existen otras visiones o análisis sobre la campaña, formulados desde la misma óptica ideológica de izquierdas (que el elector debe buscar el voto útil, que la ciudadanía quiere el cambio, etc.) o desde otras (que deben votarse proyectos de futuro, que no es bueno bipolarizar los comicios, que hay que defender los valores tradicionales, etc.), que el autor no menciona. Sólo con esta selección de perspectivas (con la reproducción de unas y el silencio de otras) el autor ya está alimentando una determinada representación social de los hechos. Del mismo modo, al citar sólo a dos de los posibles presidenciables (*Pujol* y *Maragall*) y silenciar el resto (Fernández Díaz, Ribó, Carod-Rovira, etc.) está fomentando la bipolarización de la campaña.

Pero en el tercer y el cuarto párrafo, el autor formula de manera más clara sus opciones políticas, sin llegar a formular sugerencias concretas del tipo *Vota a X*. Así, afirma (*tú ya me entiendes*, línea 18) que no funciona bien ni la sanidad catalana (*la Trini, la tienen que operar, pero no saben cuando ni dónde*, línea 15), ni la educación (*lo mismo pasa con la escuela de los nietos*, línea 17) ni el transporte (*o con la mejora del transporte*, línea 18). Más adelante formula explícitamente su voluntad de cambio político, o sea, de que el candidato Pujol no gane de nuevo los comicios: *ya podríamos plegar* (línea 19) y *tendremos que vivir resignados a que siempre manden los mismos* (línea 20).

En el cuarto párrafo (líneas 21-23) remacha esta opinión al criticar abiertamente que el candidato Pujol utilice interesadamente el castellano en su campaña en el Baix Llobregat, dando a entender que cree que todo el mundo le entendería en catalán y que el uso de esta lengua en este contexto sería más coherente con sus ideas políticas. En este sentido son relevantes los términos *se espabila* (línea 21) y *halaga* (22), que atribuyen connotaciones de ‘pillo’ o ‘interesado’ al

sujeto, o *remilgo* (23) en *remilgo lingüístico*, que remite a ‘manía’ o ‘exageración’ (y que descalifica sutilmente a sus poseedores).

En conjunto, podemos ver que el autor del texto argumenta explícitamente a favor de:

- que los inmigrantes se impliquen en la política catalana y voten en estos comicios;
- que algunos aspectos de la comunidad catalana (sanidad, educación, transportes) no funcionan bien;
- que no es bueno que siempre gobiernen las mismas personas;
- que el candidato Pujol usa de forma demagógica la lengua castellana en la campaña, y, en definitiva,
- que es conveniente que haya un relevo en el gobierno.

El lector podría creer que el autor no orienta su argumentación más allá de los puntos anteriores. Pero creemos que el texto ofrece varias pistas para deducir que el autor pide velada y preferentemente el voto para el partido socialista de Maragall. Entre otras:

- Ha mencionado sólo a dos candidatos (Pujol y Maragall), de modo que si el autor defiende el cambio político y Pujol ha gobernado hasta ahora, sólo queda una opción.
- El texto incluye varias referencias a la opción socialista, que aunque sean de otros ámbitos, constituyen los únicos casos de citación explícita de candidatura:
 - El personaje Remigio expresa abiertamente sus preferencias por los candidatos socialistas en las municipales (*vota al Montilla*, línea 6) y las estatales (*para que un socialista pueda volver a ser presidente del Gobierno en Madrid*, línea 7). Aunque este hecho pueda considerarse como un simple rasgo caracterizador del personaje, no deja de ser un prototipo en el que puede identificarse el lector.
 - La citación directa al presidente socialista de la Junta de Andalucía: *esperas que te lo arregle Chaves*.

- La citación a zonas donde viven inmigrantes y donde tradicionalmente los socialistas cosechan muchos votos (*en Cornellà y en todo el cinturón*, línea 18).

Por otra parte, tampoco podemos olvidar la voluntad claramente proselitista que muestra la carta: Paco, el locutor ficticio, escribe a su primo Manolo para convencerle de que convenza a Remigio de que vaya a votar (*Debes hacer algo* —línea 4—; *has de hacer algo. Tú le puedes convencer* —línea 14—; *Suerte en tu gestión* —línea 23), para que las cosas cambien. En resumen, si aceptamos que estas pistas orientan al lector a comprender sutilmente la opción ideológica del autor, podemos concluir que la intención del texto no es sólo animar la inmigración a votar, sino a hacerlo en contra de Pujol y a favor de Maragall.

CONCLUSIONES

Este breve análisis de las prácticas de CT ha pretendido mostrar que se trata de una práctica comunicativa real, que puede ser muy útil en las clases de lengua y de otras materias, si se utiliza con flexibilidad, con las siguientes características —que no tienen la pretensión de ser completas o definitivas:

- Comentar todo tipo de textos, orales y escritos y de temática diversa.
- Poner énfasis en el proceso de comprensión y análisis del texto para comentar y en la elaboración y la composición de las ideas del comentario.
- Buscar la cooperación entre alumnos y docentes, a través del diálogo y la conversación, para construir las interpretaciones del texto.
- Aprovechar las recientes investigaciones en las ciencias del lenguaje y en la teoría de la literatura para explorar ámbitos alternativos del texto, poniendo el énfasis sólo en las cuestiones más relevantes de cada texto.

Con este enfoque creemos que el comentario de texto puede convertirse en una actividad práctica, basada en textos reales, que fomente la reflexión y el conocimiento del alumnado, además de incrementar sus habilidades comunicativas.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBEROLA, P.; BORJA, J., PERUJO, J. M., FORCADELL, J.; CORTÉS, C., BERNABEU, J., (1996): *Comunicar la ciència. Teoria i pràctica dels llenguatges d'especialitat*. Picanya: Bullent.
- BORDONS, G., CASTELLÀ, J. M., COSTA, E., (1998): *La lingüística textual aplicada al comentari de textos*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- CALSAMIGLIA, H. , TUSÓN, A., (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CASSANY, D., (1987): *Descriure escriure*. Barcelona: Empúries. Versión castellana: *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós. 1988.
- CASSANY, D., (1993): *Reparar l'escriptura*. Barcelona: Graó. Versión castellana: *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó. 1993.
- CASSANY, D., (1999a): "Los enfoques comunicativos: origen, fundamentos y características" En: De Gregorio, M. I. (comp.) *Cuando enseñar lengua es un encuentro comunicativo*. Rosario (Argentina): Fundación Ross, págs. 1-29.
- CASSANY, D., (1999b): *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- CIRLOT, V., (1996) "L'estètica de la recepció" en: Llovet, Jordi. coord. *Teoria de la literatura*. Barcelona: Columna. p. 155-168.
- Colección comentario de textos*. Digida por Manuel Ariza, Antonio Carreira y Salvador Gutiérrez Ordóñez. Madrid: Arco Libros.
- CONCA, M., COSTA, A., CUENCA, M. J., LLUCH, G. (1998): *Text i gramàtica. Teoria i pràctica de la competència discursiva*. Barcelona: Teide.
- CUENCA, M. J. (1996): *Comentaris de texts*. València: Edicions del Bullent.
- VAN DIJK, T. A. , (1999): *Ideología*. Barcelona: Paidós.
- DUCROT, O., (1984): *Le dire et le dit*. París: Minuit. Versión castellana: *El decir y lo dicho*. Barcelona: Paidós. 1986.
- KANPOL, B., (1994): *Critical Pedagogy. An Introduction*. Londres: Bergin & Garvey.
- LÁZARO CARRETER, F., CORREA CALDERÓN, E., (1974, 11ª ed.): *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Cátedra. 1ª ed. en Anaya: 1967. 31ª ed.: 1994.

- LLOVET, J., coord., (1996): *Teoría de la literatura*. Barcelona: Columna.
- LÓPEZ QUERO, S., LÓPEZ QUERO, A., (1995): *Comentarios lingüísticos de textos (científicos, periodísticos, publicitarios y coloquiales)*. Granada: Ánade / Didáctica
- MAINGUENEAU, D., (1993): *Eléments de linguistique pour le texte littéraire*. París: Dunod. Adaptación catalana: MAINGUENEAU, D. y S. V.: *Elements de lingüística per al discurs literari*. València: Tàndem. 1995.
- MARTÍN ROJO, L., VAN DIJK, T. A.: “‘There was a problem, and it was solved!’: legitimating the expulsion of ‘illegal’ migrants in Spanish parliamentary discourse” en: *Discourse & Society*, 8 (4) 523-566, 1997. [0957-9265 (199710) 8:4] Versión castellana en Martín Rojo, L. y Whittaker R. coords. *Poder-decir o el poder de los discursos*. Capítulo 6: “‘Había un problema y se ha solucionado’ Legitimación de la expulsión de inmigrantes “ilegales” en el discurso parlamentario español.” Madrid: Arrecife. 1998.
- MARTÍN ROJO, L. y WHITTAKER R. coords., (1998): *Poder-decir o el poder de los discursos*. Madrid: Arrecife..
- NÚÑEZ, I., (1996): “El comentario de textos en la clase de lengua y literatura”, *Textos*, 9, 115-124.
- RICHARDS, J. C., PLATT, J., PLATT, H., (1992): *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Londres: Longman. Versión española de C. Muñoz y C. Pérez: *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel Referencia. 1997.

ANEXO 1

OBJETIVO: Determinar la utilidad del Comentario de Texto (CT) en el marco comunicativo actual de enseñanza de L1 en secundaria.

1. EL CT TRADICIONAL, EN EL MARCO DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

1.1. La tradición —1960-90:

- El CT forma parte de las tareas prácticas: *dictado, análisis arbóreo, lectura expresiva*.
- La literatura clásica ofrece los modelos textuales idóneos para el aprendiz.
- El CT adquiere valor académico por las pruebas de selectividad y oposiciones.
- Los manuales metodológicos, detallados y ejemplificados de CT tienen mucho éxito. Lázaro Carreter y Correa (entre 1967 y 1994, 31 ed.).
- Se establece un *método*: 1ª fase: lectura comprensiva; 2ª: buscar el diccionario, 3ª: ubicar el texto en la obra de su autor; 4ª: resumir el contenido, 5ª: analizar la forma; 6ª: redactar un borrador.
- Se establece el *género* CT: *localización, resumen del tema, forma, conclusiones*, etc.

Conclusión: El CT se sacraliza y fosiliza.

1.2. Características:

- Muestras clásicas de literatura escrita en la lengua meta.
- Textos breves para analizarlos en profundidad. Fragmentos o unidades completas.
- El CT desemboca en un comentario redactado. Énfasis en el producto.
- Tarea individual, fundamentalmente escrita, sin oralidad ni interactividad.
- Existe básicamente *una* interpretación del texto, la de la tradición filológica.

2. EL CT EN LOS ENFOQUES COMUNICATIVOS

2.1. Características del enfoque comunicativo:

- Se denominan objetivos, áreas de aprendizaje (*expresión oral, comprensión lectora, reflexión gramatical*) y no tareas. Son más precisas y empíricas.
- Énfasis en la funcionalidad de la lengua y en las necesidades del aprendiz.
- Repertorio lingüístico variado: dialectos y estándar, variedad de registros.
- Énfasis en el uso de la lengua en clase. El aprendiz trabaja por parejas, en grupos, el docente gestiona la actividad y habla poco.

Conclusión: El CT desaparece y parece carecer de sentido.

2.2. El CT fuera del aula:

- El CT es una actividad corriente en la vida cotidiana, en distintos ámbitos de la comunidad.
- El CT integra diversas habilidades lingüísticas y procesos cognitivos. La comprensión y la composición son procesos complejos, que incluyen la conversación.
- El CT tiene respuesta divergente. La interpretación es diversa e individual. El interés del CT radica en el contraste y la discrepancia. El comentario es una argumentación.
- Se comentan sólo los aspectos relevantes de cada texto. Son raros los análisis completos.
- Comentamos todo tipo de textos y temas. La literatura es uno más.

Conclusión: El CT es una actividad auténtica, compleja y útil.

2.3. Propuesta de CT para una clase de lengua:

- **Objetivos:** ayudar al aprendiz a construir sus interpretaciones del texto, incrementar sus habilidades comunicativas, su capacidad de análisis y reflexión sobre el uso lingüístico.
- Comentamos textos orales y escritos de todo el currículum. Importancia de los textos orales y del discurso científico.
- Organización de la tarea: énfasis en el proceso, tareas cooperativas, uso de la oralidad como herramienta para construir interpretación, énfasis en los puntos relevantes.
- Búsqueda del pensamiento creativo e individual del aprendiz.
- Evaluación formativa insertada en la tarea.

2.4. Ejemplo:

- **Teoría de la literatura:** los formalistas rusos, la narratología de la escuela francesa, la interpretación sociológica marxista, la estética de la recepción, el deconstructivismo, la “nueva crítica” anglosajona, la literatura comparada.
- **Ciencias del lenguaje:** la lingüística textual, la pragmática, el análisis de la conversación, la etnografía de la comunicación, el análisis del discurso o el ACD.

1 Nueva carta al primo Manolo

2 Querido Manolo:

3 Aunque hace pocos días que habrás recibido mi carta anterior, el tema que
4 me mueve a hacerlo otra vez es urgente. Debes hacer algo.

5 Resulta que el otro día, en la barra del bar de Mariano, tu cuñado, el
6 Remigio, dijo que no iba a votar, que él sólo vota al **Montilla** para alcalde y
7 a quien sea para que un socialista pueda volver a ser presidente del Gobierno
8 en Madrid. Que estas elecciones son sólo para los catalanes, que él es de la
9 inmigración y que le da igual que gane el **Pujol** que el **Maragall**. Es lo que
10 yo le dije: ¿no eres seguidor del Barça, cuando no juega con el Betis, no te
11 gusta jugar a la botifarra o tomarte una barrecha, y es que no hablabas de
12 racholas, tochanas y bastidas, cuando estabas en la construcción? ¿Y los
13 hijos? A la chica le pusieron Nuri, porque a la Trini le gustaba el nombre, y
14 el Pepe forma parte ahora de una colla de castellers. Si el Pujol conociera a tu
15 cuñado, lo pasaría por ahí como modelo de integración.

16 Querido primo, has de hacer algo. Tú le puedes convencer. Fíjate que a tu
17 hermana, la Trini, la tienen que operar, pero no saben cuándo ni dónde, si
18 será en Bellvitge o en la Vall d'Hebron y si será en invierno o en primavera.
19 Es lo que yo le pregunté: “¿Es que esperas que te lo arregle Chaves, que
20 bastantes problemas debe tener en Andalucía?” Y lo mismo pasa con la
21 escuela de los nietos o con la mejora del transporte por el Baix. Tú ya me
22 entiendes, Manolo. Si en Cornellà y en todo el cinturón la gente pensara
23 como el Remigio, ya podríamos plegar. Si el día 17 la gente se queda en casa,
24 tendremos que vivir resignados a que siempre manden los mismos.

25 Mira cómo se espabila el **Pujol**. Ahora viene por la comarca y hace campaña
26 en castellano. Le entenderían igual en catalán, porque todos ven *Laberint*
27 *d'ombres* en TV-3. Pero así halaga a los que pueden tener algún remilgo
28 lingüístico. Hazle ver a tu cuñado lo listos que son. Suerte en tu gestión.

29 **Paco**

30 Mei, Opinión, *El periódico de Catalunya*, 5-10-19

MEDIOS DE COMUNICACIÓN, NUEVAS TECNOLOGÍAS Y COLONIZACIÓN LINGÜÍSTICA

Antonio Checa

Puede parecer superfluo resaltar en estos años de cambio de siglo el impacto de los medios de comunicación en el lenguaje cotidiano. Pero hay que hacerlo. Si el español no lee mucho sean libros, sean revistas, pasa por contra nada menos que tres horas y media diarias de promedio ante el televisor y sin duda la pequeña pantalla ejerce un influjo permanente e intenso sobre nuestra lengua de cada día, capaz de imponer términos o construcciones por artificiosos que sean o cambiar significados de la noche a la mañana. Unos medios, los canales de televisión, que en nuestros días, obsesionados por las audiencias, creen ver en la reproducción de un supuesto “lenguaje de la calle” un vehículo seguro para ganar espectadores y ponen además escaso interés –y sin verdaderas excepciones a la regla– en el cuidado o el respeto al idioma que utilizan en series, informativos o publicidad.

También, por fortuna, la acumulación de modas y la aparición de meros consumos lingüísticos, facilita que términos importados, errores o modismos aparezcan con fuerza y rapidez fulgurante, como en tantos otros aspectos de la moda, pero que desaparezcan en muchos casos con la misma prontitud. De los primeros años de la televisión en España, se recuerda la serie norteamericana “Perry Mason”, doblada en Puerto Rico, que impuso modas como aquella de llamar al asesinado *occiso* –término correcto pero en desuso en España–, hoy, treinta años después, olvidadas. Como el “que bueno que viniste”, objeto de chascarrillos y ya igualmente olvidado.

Más en nuestros días, constato que basta la desaparición de algún humorista de la pequeña pantalla durante una temporada para que sus destrucciones lingüísticas, sus juegos de palabras o sus sobreentendidos, se olviden también, incluso que el propio uso intenso gaste esos términos en poco tiempo y queden socialmente obsoletos en meses.

Aun con esa constatación tranquilizante, la de que los medios introducen novedades de forma continua pero que con harta frecuencia si cesa su estímulo se paraliza la influencia y se olvida la novedad y que además el propio abuso de esa novedad genera su deterioro, no puedo dejar de expresar mi alarma de hablante y de redactor por algunas influencias especialmente perniciosas que percibo en los medios. Voy a centrarme esencialmente en tres ámbitos muy dinámicos y especialmente sometidos al bombardeo lingüístico. Uno, el lenguaje deportivo, otro el económico y finalmente el de la informática y, por extensión, el de las nuevas tecnologías. Sin soslayar ámbitos o aspectos colaterales y sin olvidar, porque a veces marcan el camino, los casos -por suerte, no uno ni dos, sino muchos- en que tras una introducción rápida de un término extranjero se ha conseguido “neutralizarlo” e imponer el término español más lógico¹.

El deporte ha sido sin duda un imponente “Caballo de Troya” desde hace más de un siglo para la introducción de términos, fundamentalmente procedentes del inglés –de donde tantas prácticas deportivas nos han llegado–, en nuestro lenguaje del día a día. Perdida de forma irremediable la batalla de llamar balompié al fútbol y luchando aún el baloncesto contra el *basket*, lo cierto es que se trata de un influjo ya con muchos años a cuestas, pero que no cesa, porque de continuo aparecen nuevos aspectos o modalidades deportivas. Y ahí tenemos a todo un presidente del gobierno aficionado al *paddle*, que tiene ya término trasladado en castellano,

¹ Guardo de mi niñez el recuerdo de denominar *speaker* –“espique” en la dicción andaluza- a los locutores de radio–, término tan generalizado en los años cincuenta y precedentes como desterrado hoy. Pero a veces términos que creíamos erradicados, vuelven. Chófer, que parecía olvidado, renace, aunque ya limitado a la acepción que le confiere la Academia. Si conductor es el que lleva su propio vehículo, chófer es hoy el que conduce por cuenta ajena. Se mantiene, por contra, el *trailer* cinematográfico, tan usual antaño, sin término en español que le haga sombra tras casi un siglo de vigencia.

“padel”, mientras proliferan esas nuevas prácticas deportivas introducidas por minorías sociales con alto poder adquisitivo y escaso aprecio al propio idioma que indefectiblemente trasladan el término inglés sin pudor y sin preocupación por buscarle el adecuado término en español².

En ese encuentro tan largo ya y siempre tan disputado hay victorias y hay derrotas, pero éstas son muchas más. Si el *corner* ha sido poco a poco sustituido por el “saque de esquina”, aunque no totalmente, y el *offside*, tras pasar por “orsay”, ha quedado en “fuera de juego”, el *linier* ha pasado acertadamente a “juez de línea”, el *penalty* sigue siendo penalti, aunque sea también a veces “pena máxima”, y el *goal* es inevitablemente “gol”. Cada temporada incorporamos algún término nuevo. Últimamente, cuando un futbolista mete tres goles al equipo rival, lo que ciertamente no es fácil, se saluda como un meritorio *hat trick*, que todavía se escribe con cursivas y que resulta, por suerte, término complejo, pero que se adentra cada día un poco en ese lenguaje deportivo de los medios porque siempre es más cómodo reproducir que innovar aunque aquí bastase con un “triple gol” o “triple diana” o “tres tantos” para significar lo mismo. Muchos describen el equipo ideal, el equipo soñado como *dream team*.

En ciclismo, las etapas más competidas se ganan desde hace muchos años al *sprint*, sin que consiga imponerse un término alternativo y más recientemente hemos visto popularizarse las *mountain bike*. Algo similar ocurre en tenis y otros deportes con el generalizado *open*, competición o trofeo abierto o con el *slalom* en esquí, y no es necesario ser todo un aficionado al golf para saber lo que es el *green*. Si en fútbol portero y guardameta, defensa y delantero no han conocido término inglés rival, en baloncesto el *pivot* se ha impuesto parece que también irremediamente. Pero la avalancha de prácticas deportivas nuevas llega siempre en inglés: del *surf* o el *bodyboard*, tan habituales en los litorales andaluces, donde “surfista” es término ya consolidado, al *bádminton*. Un jugador por el que se ha pagado mucho, y que se supone va a romper moldes, es un *crack*.

²Una acusación muy clara a las clases dirigentes de la corrupción de la lengua en GRIJELMO, A (1998): *Defensa apasionada del idioma español*, Madrid, Taurus.

En tiempos en que tanto abundan los mecenazgos en el campo del deporte, no es de extrañar que el término *sponsor* se haya introducido con facilidad y que se hable incluso de “esponsorización”, término nada fácil, por cierto. Sin embargo, patrocinio y patronazgo parecen irse imponiendo poco a poco. Algunos términos se han introducido incluso en la práctica cotidiana de los ciudadanos, de forma que pocos amigos nos dirán que corren o hacen ejercicio físico matinal o vespertino por las calles o jardines de su ciudad, simplemente nos informarán que hacen *footing*. No es un deporte, pero casi, el *bricolage*, ese hágasele usted mismo que tantos españoles practican hoy en sus ratos libres. Un término, en este caso procedente del francés, que ha adquirido carta de naturaleza entre nosotros.

Pero hay otra destrucción de lenguaje más sibilina, no mediante introducción de términos extranjeros, anglicismos sobre todo, sino mediante la creación de significaciones nuevas, a veces escasamente explicables, para vocablos bien tradicionales o viejos conceptos. Cualquier retransmisión de un evento deportivo nos permite constatar el uso intenso de términos como “sentenciar” que no es dictar sentencia, sino lograr tal ventaja sobre el rival que pone muy difícil a éste el ganarle; “perdonar” es no acertar en el disparo a puerta, “definir” es acertar y un balón “dividido” es el que va rápidamente de un futbolista a otro de equipo diferente. El jugador que acierta a marcar es “letal” para sus rivales. La relación podría hacerse muy larga. Lo llamativo es que muchos de ellos son términos que aparecen en algún comentarista, son repetidos de inmediato por otros y el aludido poder de introducción y contagio del medio acaba generalizándolos.

Si en algún caso se trata de términos que aluden a actividades o procesos nuevos y por tanto sin término equivalente creado en nuestro idioma, muchas otras veces el término existe o no es difícil de crear y sólo el desconocimiento y sobre todo la pereza del periodista o locutor lleva a utilizar el término foráneo. En el lenguaje económico es muy perceptible. En los últimos años se introduce, por ejemplo, el concepto *split* de acciones, que es un simple desdoblamiento del valor de la acción de una determinada empresa. Lo que sencillamente puede llamarse “alquiler a largo plazo” es denominado *renting*. No hay forma de denominar

mercadotecnia o mercadeo al abusivo *marketing*, ni deshacernos del no menos abusivo *ranking* y sustituirlo por lista o relación, denominar alianza a lo que se escribe *joint venture*, o agrupación de empresas a lo que vemos como *pool*, gestión al socorrido *management*, sobrantes o existencias a los incómodos *stocks*, billetes de más al turístico *overbooking*, *know how* a la experiencia, o compra diferida al ya viejo *leasing*. Continuamente afloran conceptos inquietantes, *trading*, *merchandising*, *outsourcing*, *rating*... Si estamos en manos de *brokers* y *managers*, no es de extrañar. A algunos de estos términos se les traduce por extrañas palabras, no siempre fácilmente comprensibles, de forma que lo usual en la práctica es que se ofrezcan los términos en inglés y en español: *feedback*, retroalimentación.

En algunos casos poco a poco se va imponiendo el término en castellano, *holding* va siendo sustituido por “grupo de empresas” y *stand*, pero mucho más lentamente aún, por pabellón, oficina, caseta o quiosco. La práctica del *weekend* ha dejado paso a la afición al fin de semana o, mucho mejor, al “puente”, aquí sin *bridge* inglés que valga. Y el *hall* y el *office*, que tanto se impusieron allá por los años del desarrollismo, por los mismos años en que los españoles se aficionaban al *whisky*, han sido felizmente arrinconados por recibidor o sala de estar.

Nos hemos habituado en todos los balances de empresas al *cash-flow*, sin que “dinero circulante” u otro equivalente consigan arrinconarlo. No prospera, por contra, el encontrar un *partnership*, un socio, para un negocio o inversión y el acertado concepto “paraísos fiscales” ha evitado la introducción de *offshore* u otros similares. A veces se recurre al inglés por puro eufemismo o afán de supuesta distinción, de forma que en vez de un piso de gran lujo se habla de un piso de alto *standing*. Aún se utiliza *handicap*, cuando en español existen términos perfectamente equiparables como obstáculo o dificultad. Las tablas *input-output*, décadas después de que las creara Leontief, son muy apreciadas por los economistas, que seguramente las apreciarían igual si se las definiese como flujos de bienes y servicios o tablas entradas-salidas. No sé si cuajará el vocablo *coach*, es decir, entrenador de empresarios o ejecutivos, que tiende a introducirse cuando hace tiempo que erradicamos el *mister* y dimos plena vigencia al

entrenador. Pero el *master* se han enseñoreado del panorama de nuestra enseñanza para post graduados y hemos comprado teóricamente a buen precio en las *duty free* de todos los aeropuertos, quizá porque decir “tiendas libres de impuestos” sea largo. Tampoco hemos podido desprendernos del *royalty* ni del *dumping*, aunque su uso hoy es muy inferior al de hace años. Pero subrayemos que el difícil término *drugstore* va siendo sustituido por otros, incluido, pese a su complejidad, el concepto de “tienda de conveniencia”. Si en los años sesenta la juventud más a la última declaraba su preferencia por los *dancing*, figura entonces incipiente en la geografía española del ocio, hoy el término queda obsoleto o sencillamente cursi y se ha generalizado discoteca con sus todos sus derivados.

Los especialistas en *marketing* y el desarrollo del lenguaje económico en general nos han familiarizado con conceptos como el *break even point*, que no deja de ser el simple punto de equilibrio en el que una empresa no tiene beneficios ni pérdidas, y como ya tenemos empresas virtuales y juegos informáticos donde aprender las interioridades del mundo de la empresa, se popularizan los *business games*, o juegos simulados de empresas, vía ordenador. El *cash and carry*, tan popular años atrás, parece retroceder en favor del más clásico comercio mayorista. También contenedor se generaliza en feliz detrimento del *container*, y confío en que las modernas tiendas *discount* pasen pronto al lógico y sencillo tiendas descuento como los *Shopping Center* han dado rápido paso a los amplios Centros Comerciales. El *factoring*, esa práctica al alza de servicios a empresas, sin embargo, no acaba de encontrar equivalente en español. Pero el *vending* se ha multiplicado y de resultas muchas empresas españolas tienen hoy sus máquinas de bebidas o equivalentes para ahorrar tiempo fuera del centro de trabajo.

El mundo de la publicidad, tan representativo hoy de la vanguardia lingüística, tan cercano al mundo de la economía y del *marketing* y plenamente inserto en el de la comunicación, es especialmente propicio al anglicismo. *Spot* es ya término generalizado, casi universal, y difícilmente sustituible. Se popularizan *dircom*, *clip* y *claim*. La publicidad ha generalizado el concepto de *briefing*, como documento de trabajo previo, orientado al debate de un tema concreto y el de *brainstorming* para las

reuniones en busca de ideas, de *packaging* como envoltorio diseñado, de *display* lo que fácilmente puede llamarse expositor, de *product placement*, o estrategia de colocación de productos –aunque aquí parece que va siendo sustituido en parte por “publicidad estática”– y es un sector transitado mucho por los *headhunter*, los cazadores de talentos.

De las *story board* a los *paintbox*, el diseño también impone sus términos ingleses. Nos familiarizamos de camino con los *trackers*, esas técnicas para medir la audiencia y la eficacia publicitaria. Ningún guión publicitario que se precie carecerá del correspondiente *script*, es decir, la descripción de imágenes, y el anunciante medianamente curtido exigirá su *animatic* para dejarse convencer, el equivalente a las conocidas maquetas del mundo del disco. Desde luego todos los aspirantes a algo en el sector –sin necesidad de ser *top model* ni estar preparado para un *casting*– disponen de su *book*. Escasa explicación se encuentra, sin embargo, para el uso de términos como *programming*, para lo que sencillamente es programación, *mediaplanning* para la inevitable planificación de medios o *face to face meetings* para lo que resulta un encuentro cara a cara. Tampoco un descanso entre dos sesiones de trabajo tiene necesariamente que ir marcado por un *coffee-breaks*³. La publicidad radiofónica nos ha habituado al *jingle* o las *covers*, éstas son versiones de canciones populares y aquellos cuñas con tema musical, y la televisiva a prácticas tipo *bartering*, intercambios y compensaciones fuera de tarifa. En tanto desde hace décadas el *filmlet* domina la modesta publicidad en cine.

Los publicitarios, llegada la hora de preparar una campaña, nos hablarán del *timing*, y habremos de entender que se refieren al calendario de trabajo, como entenderemos, si nos hablan del *below on line*, que estamos ante todos los aspectos de *marketing* directo y promoción, posiblemente nos hablen también de la *direct mail*, o publicidad directa, y si insisten en el *plus point* comprenderemos que nos destacan una ventaja diferencial. Probablemente nos pidan mucho *brackground*, es decir, toda la información posible sobre la empresa o el producto objeto de la campaña,

³ Prácticas lingüísticas satirizadas desde el propio mundo de la publicidad, y no sólo en España. Véase TOSCANI, O (1996): *Adiós a la Publicidad*, Barcelona, Omega.

y finalmente nos ofrecerán el *copy strategic*, la estrategia diseñada para la campaña, eso sí, tras explicarnos el *reason why* que provocará el deseo de compra en el ciudadano. Por supuesto, se hablará de una vieja práctica, el *rappel*, o comisión. Y es posible que utilicen en algún momento el *planning*, ese tablero donde incluyen las variables de su trabajo como los profesores utilizan la pizarra en clase.

En esta última década del siglo la principal afluencia de términos nuevos directamente importados del inglés sin pagar aduana lo aporta la informática y todo el mundo en expansión de las nuevas tecnologías. Resulta asombrosa la rápida introducción en el lenguaje cotidiano del concepto página *web*, muestra también, sin duda, de la rápida extensión del fenómeno Internet, o de la medida de potencia *bit*, o incluso el simple hecho de hacer *click*. No digamos la popularización del *chip*. Sin necesidad de estar *on line*, es decir, conectado, se generalizan conceptos como *banners*, escaparate publicitario en la red de redes-, mientras, pese a los años transcurridos, no hemos dado con términos para sustituir a los consabidos y omnipresentes *hardware* y *software*.

Por fortuna, si a todos nos han pedido en los últimos meses nuestro *e-mail*, habitualmente hemos podido facilitar nuestro "correo electrónico". Y palabras eternas como ratón o, últimamente, ventana, tienen un nuevo y bien generalizado uso sin necesidad del *mouse* o *window* inglés. Eso sí, hablamos de *CD-Rom* como cederóm y, al parecer, casi todos tenemos en casa un "pecé", en tanto el *fax*, ese cómodo invento que ya anuncian como obsoleto, ha dado lugar al verbo "faxear". En ese terreno resulta casi milagroso que una vieja palabra castellana, consola, casi en trance de olvido, haya renacido pujante de la mano de los videojuegos o que términos como dinero electrónico, dinero de plástico o monedero electrónico circulen sin problemas ni vocablos ingles amenazadores. No obstante, se han creado extraños verbos, caso de "resetear", es decir, reiniciar la actividad con el ordenador, y cualquier usuario se ha quedado alguna vez "colgado", es decir, con el ordenador bloqueado. Las jóvenes generaciones manejan con habilidad el *scanner* y "escanean", otro verbo joven, cuanto se pone a su alcance.

El fenómeno Internet, por su origen norteamericano, su rapidísima difusión –que ha superado rotundamente al proceso de implantación de la radio, la televisión o el vídeo– y el apabullante dominio del inglés en sus contenidos y en el propio manejo, resulta especialmente preocupante para el futuro del español. ¿Llamaremos a los servicios *finger* servicios a dedo o a la carta?. Los programas *talk*, ¿serán programas de diálogo o charla como *reply* y *forward*, los envíos y reenvíos a ese popularizado correo electrónico?. El *subject* de tantos debates, ¿será simplemente el tema elegido? Y al lejano *host*, ese interlocutor informático, ¿cómo denominarlo?. Reconozco mis dudas y mis inquietudes ante algo tan potente hoy y llamado a cambiar tantas formas de trabajo, de investigación, de ocio o de comercio. Por lo pronto ha permitido encontrar una nueva acepción a un viejo término bien castellano, navegar.

En este cambio de siglo resulta patente una aceleración tecnológica (acaso una aceleración dentro de esa ya perceptible intensificación del cambio), de forma que el ritmo de introducción de novedades en la vida cotidiana es muy superior al de cualquier otro momento de nuestra historia, al mismo tiempo el mayor conocimiento de idiomas y la facilidad de todo tipo de comunicaciones favorecen un contagio lingüístico, generalizado, intenso y rápido con casi única procedencia, el inglés.

La moda o la tendencia llega con su término anglosajón, pongamos por caso *fast-food*, y a veces se consigue neutralizarlo pronto con su fácil equivalente español, “comida rápida”, pero sólo a veces, porque *catering*, tan cercana, si se ha introducido sin visos de sustitución por servicio de comida, restauración colectiva, abastecimiento u otro término. Curioso es, en éste terreno mismo de la alimentación, lo ocurrido con *sandwich*, plenamente introducida hace años aunque hoy en ligero retroceso, que no ha eliminado al más castizo bocadillo, bien al contrario. Aquí la tendencia a reducir vocablos largos ha dado paso al popular “bocata” y el feliz resultado es que no hay “sandwicherías”, pero sí “bocaterías” y “bocadillerías”, y además en expansión. Eso sí, pueden verse anuncios de “sandwicherías”, para preparar y calentar emparedados, término éste que no acaba de cuajar mientras se adentra *buffet*, sea frío o libre. El *self-service* declina también poco a poco en favor del autoservicio. En este

campo, llama la atención la sustitución en pocos años de los castellanos tocino o panceta por el anglicismo *bacon*, finalmente admitido por la Academia como “beicon”, pero que no ha afectado al tocino de cielo, y que pese a los intentos de imponer el clásico “copa de vino español” cada año recibamos muchas invitaciones a actos seguidos de *cocktail*. En este panorama, la única sorpresa sin procedencia inglesa es la popularización del término *baguette*, francés, ignorado mediados los años ochenta, pero hoy tan introducido que ha dado lugar a la aparición incluso de las “bagueterías”.

Sería injusto no reconocer que los medios -y no sólo los grandes- han realizado en los últimos años, desde los ochenta, un esfuerzo por dar más calidad lingüística a sus contenidos. Se ha intentado. El libro de estilo, del que no carece hoy ningún medio que se precie, es un ejemplo⁴. Pero esa normativa interna se cumple muy desigualmente, algo en la prensa y las agencias, muy poco en radio y televisión y menos cuanto más improvisado, con más porcentaje en directo, sea el programa.

A más audiencia y más urgencia, menos cuidado con el lenguaje. Pero ¿es incompatible la preocupación por el *share*, el *prime time* y el *target*, por la audiencia, con el esmero en la utilización del propio idioma? No debiera serlo, pero todo lleva a pensar que, en la práctica, resultan poco menos que opuestos. La urgencia del trabajo informativo, tan real, no debe ser, sin embargo, excusa a modo de patente de corso para relegar el cuidado en el uso del propio idioma por quien, como comunicador, tiene la responsabilidad añadida de no contribuir a su deterioro. Pero para mi resulta igualmente patente que la labor de las autoridades lingüísticas, las academias esencialmente, no puede ir –como va usualmente– a remolque de la lengua de la calle y de los medios. Los redactores de éstos, permanentemente en contacto con las novedades tecnológicas o simplemente las tendencias del consumo o los cambios socioeconómicos, no siempre encuentran a mano el término exacto para esa novedad que les llega desde fuera.

⁴ Muchos de ellos han sido editados y han conocido incluso varias ediciones. Recordemos, entre los principales, los de diarios como “El País” y “El Mundo” y el de la Agencia EFE.

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN AMBIENTES DIGLÓDICOS

Mauro Fernández

Al mismo tiempo que dejo constancia de mi agradecimiento a los organizadores del Congreso por su amable invitación para impartir en él esta conferencia, quiero manifestar la inquietud que me produce la responsabilidad contraída, inquietud que llega hasta el punto de haberme preguntado reiteradamente si no habré pecado de ligereza al aceptar esta invitación. Pues si alguien, como yo en este caso, recorre mil kilómetros para hablarles a ustedes de la “Enseñanza de la lengua en ambientes diglóticos”, que es el título que me han propuesto los organizadores, en el marco de un Congreso sobre *Enseñanza de la lengua en Andalucía*, ustedes podrían pensar, razonablemente, que quien les habla asume, de entrada, que en Andalucía existe una situación de diglosia, y que esa situación presenta problemas específicos para la enseñanza de la lengua en los que, podrían seguir pensando ustedes, debería yo ser experto.

Pero el caso es que yo no comparto la opinión de que Andalucía haya una situación de diglosia, y puesto que quien me invitó y, probablemente, muchos de los aquí presentes, piensen que sí la hay, conviene que exponga mis razones, aunque sea brevemente. Creemos algunos que se ha abusado del término ‘diglosia’, y se ha abusado porque se ha aplicado a tantas situaciones tan dispares que ha quedado prácticamente privado de cualquier contenido razonablemente claro. Tras tanto abuso y la consiguiente desterritorialización semántica del término, resulta que hay diglosia en todas partes. Eso al menos es lo que viene a sugerir, en un trabajo reciente, el sociolingüista suizo Georges Lüdi, quien, siendo consciente de la pluralidad y extrema diversidad de situaciones a las que se ha aplicado el término, propone

que se tome éste como un concepto prototípico, cuyo núcleo serían las situaciones descritas en el trabajo clásico de Ferguson sobre el tema, pero que podría englobar también todas las demás situaciones lingüísticas. Sólo un tipo de situaciones quedarían excluidas: aquellas en las que hay un bilingüismo territorial, como Bélgica, en donde hablantes de flamenco y de francés se reparten el territorio, o Suiza, donde se reparte entre los hablantes de alemán, de francés, de italiano y de romanche. Pero incluso en estos casos habría una diglosia intralingüística, en el interior de cada una de las lenguas, entre su variedad estándar y las diversas variedades locales. Pero si sostenemos que hay diglosia en todas partes, lo mismo daría decir de que no la hay en ninguna, pues los términos que sirven para todo no sirven, en realidad, para nada. Parece claro a mí, al menos me lo parece que se necesita una acepción más restringida del término, bien sea la que propuso Ferguson o, incluso, pensamos algunos, una todavía más restringida, ya que el planteamiento de Ferguson supone, de hecho, una notable ampliación de significado en relación con la tradición anterior de uso ininterrumpido del término desde fines del siglo XIX, tradición que ahora conocemos y que hemos documentado en nuestros trabajos sobre el tema. Situaciones sociolingüísticas como la de Grecia o la del mundo árabe son sustancialmente diferentes de las de Haití o la Suiza de lengua alemana, tan diferentes que resulta sumamente problemática su inclusión bajo el mismo rótulo, sea éste el de diglosia, como Ferguson propone, o cualquier otro. Más aún, parece ser que esta primera ampliación del significado del término, que llevó a cabo Ferguson y que convirtió en situaciones diglósicas prototípicas las cuatro que acabo de mencionar, abre inevitablemente la puerta a todas las demás ampliaciones que han seguido y que terminaron por convertir el término en inservible. Pero dejando esta última línea de argumentación a un lado y limitándonos al concepto fergusoniano, sólo cabe concluir que en Andalucía no hay diglosia. Ferguson diferencia clarísimamente entre las situaciones de diglosia y aquellas otras que él llama situaciones de 'lengua estándar con dialectos', y que ejemplifica con el italiano. La diferencia principal entre ambas es que en estas últimas hay un continuum lingüístico, frente a la división nítida entre las variedades coloquiales y la variedad alta, superpuesta a aquellas, que se encuentra en las situaciones de diglosia. Por consiguiente, mientras que en las situaciones con diglosia nunca se

usará la variedad alta para la conversación cotidiana y los demás usos informales (como sucede con el árabe), en la situación de lengua estándar con dialectos no está excluida la posibilidad de que algunos hablantes usen la lengua estándar en los usos informales. Para este tipo de situaciones, que comparten algunas de las características de la diglosia, pero no las que acabo de mencionar, ha propuesto recientemente el sociolingüista italiano Gaetano Berrutto, en un notable intento de clarificación terminológica, el nombre de *dilalia*. Podríamos, pues, asumir que en Andalucía hay dilalia. Pero como también la hay en Panamá, en Argentina, en Extremadura, en Cuenca, en Madrid o en Valladolid y asumiendo que, dado el título del Congreso, *La enseñanza de la lengua en Andalucía*, no es probable que esperen ustedes que les hable de los problemas que presenta la enseñanza del árabe o la del griego, resulta que nuestro tema al final viene ser, simplemente, el de la enseñanza de la lengua, o, si se prefiere, el de la enseñanza de la variedad estándar de una lengua a aquellos que tienen como nativa otra variedad de la misma lengua, y que es la situación más común no sólo en español, sino en otras muchas lenguas, tanto si denominamos esta situación mediante el término de 'diglosia' como si preferimos el de "dilalia" o si nos inclinamos por cualquier otro monstruo terminológico de entre los muchos que los lingüistas y los sociolingüistas hemos creado.

Pero no acaban con esto mis motivos de inquietud, que se sustenta en causas más graves que nuestro acuerdo o desacuerdo acerca de lo que debemos entender por 'diglosia'. El más grave de todos es que, pese a los siglos de experiencia acumulada en la tarea de enseñar una lengua, el español o cualquier otra, la mayoría de las preguntas que nos hacemos no tienen todavía una respuesta definitiva, de modo que no podemos decir, en líneas generales, que haya una metodología única, formulada en términos precisos y explícitos, que nos garantice el éxito en la labor. Ello se debe a que las metodologías dependen forzosamente de las teorías, y, aunque los avances de la lingüística en este siglo han sido muy importantes, lo cierto es que estamos todavía lejos de contar con una teoría completa del lenguaje. A lo sumo, disponemos solamente de una serie de propuestas teóricas parciales, denominadas pomposamente 'teoría' por sus autores y por sus seguidores, que compiten entre sí y que han sido elaboradas, en su

mayoría, desde una perspectiva ajena a los problemas de la práctica docente.

De la complejidad de la tarea de enseñar una lengua nos da buena cuenta la cantidad de facetas que abarca: la enseñanza de la lectura, de la escritura, de la elocución, de la gramática, de la historia de la lengua, de la estructura de diferentes tipos de textos, etc. Además, puesto que el profesor de lengua es también, habitualmente, el profesor de literatura, se espera de él que suscite entre sus alumnos cuestiones relacionadas con los valores de una sociedad y su cultura; se espera de él una contribución decisiva al desarrollo de la sensibilidad de sus alumnos y, por esperar, hasta se espera a veces mucho más de lo debido. Michael Stubbs, un lingüista que cultiva las aplicaciones docentes de su ciencia de manera rigurosa, se refería en un libro reciente a otro en el que se sostenía que el profesor de idioma “debe guiar a sus estudiantes hacia un sentido más profundo de la humanidad del individuo, yendo más allá de posturas nihilistas, insertando elementos de la experiencia individual en una estructura que represente la vida en sus dimensiones de verdad y confianza, más allá de los modos y formas convencionales, etc., etc.”. Con razón comenta Michael Stubbs que toda esta parafernalia retórica es sumamente confusa: enseñar una lengua es, ciertamente, una tarea difícil y compleja, pero no tan difícil ni tan compleja como la vida misma.

Pero si las expectativas de la sociedad con respecto a nuestra labor son tan desmesuradas, no debemos sorprendernos de las críticas que frecuentemente se nos hacen: el profesor de lengua está en el punto de mira de todos los padres, y es a él a quien se culpa de casi todos los males lingüísticos, reales o ficticios, que muchos *custodes linguae* ven por doquier.

Con mucha frecuencia se oyen voces de alarma ante un pretendido deterioro en nuestras capacidades de usuarios de la lengua, deterioro del que se nos culpa específicamente a los docentes y a los medios de comunicación. La sección de 'Cartas al Director' de ciertos periódicos recoge muchas quejas de personas que parecen estar en permanente acecho, a la espera de detectar el vocablo mal seleccionado por tal político, las redundancias comunicativas de este o aquel locutor, la dicción impropia del de más allá, el anglicismo superfluo que aparece en tal reportaje, etc., por seleccionar sólo algunos casos. A veces las

críticas van mucho más allá de una actuación individual concreta, afectando a amplios sectores de la población: están especialmente de moda los ataques a los usos lingüísticos de los jóvenes, de quienes lo más suave que se dice es que muestran una notable pobreza léxica, o que sólo saben hablar con media docena de clichés, de frases hechas, de muletillas que sirven para todo.

Estas críticas, aunque carezcan a veces de fundamento real, reflejan, sin duda, el sentir de una buena parte de la población; y a ellas hay que sumar las críticas que proceden de nuestros propios colegas que se ocupan de otras disciplinas. Incluso en la Universidad o, tal vez especialmente en la Universidad, los profesores nos lamentamos de las dificultades lingüísticas de nuestros estudiantes, de sus faltas de ortografía, de la mala organización de los textos que escriben, y solemos afirmar, además, que cada año la situación es un poco peor. Por supuesto, no se trata de un problema que afecte sólo al español, sino que reflexiones similares a éstas se las hacen también las sociedades y los profesores inmersos en otras lenguas: yo tengo noticias de quejas similares para el inglés, para el francés, para el ruso, y para otras varias lenguas, especialmente aquellas en las que sí hay una verdadera situación de diglosia, como es el caso de árabe, debido a las grandes diferencias que existen entre las diversas variedades coloquiales de esta lengua y el árabe escrito, lo que hace que el dominio de este último sea especialmente difícil.

En contra de estas afirmaciones tan generalizadas, quiero decirles a ustedes con suma claridad que yo no coincido en absoluto con tales opiniones alarmistas. Reparen ustedes en que tal tipo de afirmaciones siempre han existido; yo recuerdo que durante mi infancia las hacían frecuentemente los mayores de mi entorno; y en los textos que nos ha legado nuestro pasado encontramos un buen muestrario de ellas, desde los clásicos de la Antigüedad en adelante. Naturalmente, no es posible que durante tantos siglos se venga hablando cada vez peor sin haber llegado todavía al simple gruñido como medio habitual de comunicación. No sólo no hablamos peor, sino que, en cierto modo, podría decirse que nunca se habló tan bien como hoy se habla; dicho tal vez de manera más precisa, nunca hubo tanta gente que hable bien; nunca antes en la historia de la humanidad, por ejemplo, había sido capaz la clase obrera de articular y defender con tanta claridad sus demandas. Lo que sucede, más bien, es que el acceso a los usos públicos

de la palabra ha dejado de ser patrimonio exclusivo de unos pocos privilegiados con una educación exquisita, y, por consiguiente, afloran a la luz pública modos de hablar que siempre existieron, pero que existían de forma soterrada, en las redes de comunicación habituales, sin acceso a la palabra pública. Los propios géneros discursivos de la palabra pública han cambiado notablemente, de modo que resultan ahora frecuentes las intervenciones no planificadas de antemano, bien en los programas en directo, bien en la intervención espontánea de los oyentes por vía telefónica, bien en las narraciones en directo de eventos tan prolongados como la etapa de una carrera ciclista. Obviamente, a todos estos nuevos géneros de la palabra pública no deberíamos aplicarles los mismos criterios de corrección lingüística que a los planificados de antemano, como los telediarios. Y, con la misma claridad, quiero decirles que estos modos de hablar que ahora acceden a la luz pública no son, en principio, incorrectos o peores que otros, y que en su calificación como tales nos encontramos ante un ejemplo típico de las asechanzas ideológicas, confundiendo, como casi siempre, la calidad de los usos con la calidad social atribuida a los usuarios, a través de un proceso de reificación de unos determinados usos lingüísticos, los de un cierto grupo social, que adquieren así una legitimidad que se les niega a otros usos y, de paso, a otros usuarios, dificultando así e incluso imposibilitando su promoción social.

Y, todavía con más claridad si cabe, quiero decirles que los sistemas educativos han sido, salvo contadísimas excepciones, el lugar privilegiado de reproducción de esta ideología, el lugar donde confluyen todas las maniobras legitimadoras de una determinada variedad lingüística. Por ello, con la ampliación de la educación a todos los sectores de la sociedad, y sin que se haya producido un cambio de mentalidad acerca de lo que es y de lo que no es legítimo en los usos lingüísticos, resulta que los profesores nos encontramos con una mayoría de alumnos cuya variedad de lengua habitual es distinta de la proclamada como correcta y, frecuentemente, de modo poco tolerante, creemos que nuestros alumnos hablan mal, en vez de asumir sencillamente que hablan de forma diferente.

El problema de fondo es, pues, qué hemos de entender por 'lengua correcta', lo que inevitablemente nos lleva a considerar qué hemos de entender por 'lengua', cuál de entre las diversas concepciones teóricas

de lo que es una lengua debemos adoptar como punto de partida para una práctica docente eficaz.

Durante los últimos ochenta años, la elaboración de teoría lingüística se ha asentado en su mayor parte sobre la idealización (o sobre la ficción) de la homogeneidad de los sistemas lingüísticos. Los modelos gramaticales del estructuralismo y de la gramática generativa no consideraban las lenguas como un conjunto de variedades, cada una de ellas, a su vez, variable, sino que tendían más bien hacia la descripción de las lenguas como entidades homogéneas o, mejor dicho, la descripción iba encaminada a lo que de homogéneo hay dentro de esa heterogeneidad que es cualquier lengua. Y puesto que la lingüística se estaba esforzando, de modo muy notable, por constituirse como ciencia autónoma, desligándose de lo que dio en llamarse factores externos o extralingüísticos (factores sociales, culturales, ideológicos, etc.), ningún terreno resultaba mejor para lograr esa autonomía que el de lo “estrictamente lingüístico”, el de esa homogeneidad que Ferdinand de Saussure denominó “lengua”, como algo distinto del “habla”, en la que sí tenía cabida todo el cúmulo de variedades y variaciones, pero que, según se decía, no formaba propiamente el objeto de la lingüística; o el de esa otra homogeneidad que Chomsky denominó “competencia” (el conocimiento que todos los hablantes tienen acerca de las estructuras gramaticales que su lengua permite), dejando fuera lo que denominó “actuación”, es decir, la puesta en funcionamiento de su competencia, el uso real que de la misma hacen los hablantes.

Desde estas concepciones del objeto de la lingüística, resulta evidente, al menos para mí, que nada tiene que ofrecer esta disciplina al profesor de lengua. ¿Cómo encontrar sustento para una práctica docente adecuada en una teoría que pretende formalizar precisamente aquello que todos conocemos ya por el simple hecho de ser hablantes nativos de una lengua? Aunque hoy esto nos pueda parecer evidente, hubo una época en que los muchos docentes cayeron al señuelo de la gramática generativa, pensando que en ella iban a encontrar las claves para una enseñanza mucho más eficaz, a pesar de que el mismo Chomsky reiteradamente nos decía que no creía que su modelo fuese de utilidad alguna para estos menesteres. El desengaño por parte de los docentes no tardó en llegar, pero, mientras tanto, ha quedado circulando en el mercado de los libros de texto una buena cantidad de

ellos en los que se intenta, evidentemente con poco éxito, explicar a los niños las diferencias entre la estructura profunda y la estructura superficial, o lo que es una transformación, junto con todos los tecnicismos necesarios para su descripción, o en los que se pretende que se asimilen en tierna edad las diferencias entre fonema y sonido, diferencias que puedo asegurar que plantean no pocas dificultades incluso a estudiantes de Filología.

Permítanme ustedes que insista especialmente en un punto en el que me interesa mucho que nadie me interprete mal. No estoy diciendo que los modelos lingüísticos del estructuralismo y de la lingüística chomskiana no sirvan, así en general, sino que estoy diciendo que no sirven para fundamentar sobre ellos una pedagogía lingüística adecuada. Evidentemente, esos modelos han servido para otras muchas cosas: el valor de una teoría, nos dice el lingüista británico Mark A. K. Halliday, depende del uso que se puede hacer de ella, por lo que cada modelo habrá que contrastarlo con su eficacia para ciertos propósitos determinados, y no para cualquier propósito en general. Algunos modelos lingüísticos resultan adecuados para la traducción automática por ordenador; otros para la enseñanza de lenguas extranjeras; otros son los que permiten el mayor porcentaje de éxitos en la terapia de trastornos del habla. Y también son de utilidad los modelos que manejan los no lingüistas, ese conjunto que engloba a casi la totalidad de la población, al que a veces los expertos nos referimos, algo despectivamente, como los “legos en la materia”, o “el hombre de la calle”; ese hombre de la calle, o ese niño que asiste a la escuela son portadores de una determinada concepción acerca de lo que es una lengua: una concepción, además, eminentemente funcional, y que no debería ser despreciada por los que nos se consideramos “expertos” en lingüística. Nos hallamos, por consiguiente, ante diferentes tipos de autoridad: la autoridad de lo cotidiano frente a la del especialista, la autoridad que procede de la experiencia frente a la autoridad analítica; la de lo concreto y práctico frente a la de lo abstracto y racional. Ningún grupo detenta en exclusiva el conocimiento de todo lo que en una lengua merece ser conocido, y la enseñanza y el estudio de esa lengua tiene que ser, pues, una empresa de colaboración, en la que profesores y lingüistas, aprendices (y otros muchos) trabajen juntos.

Pero ¿qué tiene que aportar la lingüística a esta tarea conjunta, si acabo de decir que los modelos dominantes en los últimos años no son el cimiento adecuado para la práctica pedagógica? Pues yo creo que sí tiene mucho que aportar, si buscamos en otros modelos.

Frente al formalismo que domina la lingüística de este siglo, en los últimos veinte o veinticinco años aflora otra tradición: la del estudio del discurso y de la retórica; algunos lingüistas orientan su trabajo hacia el hablante-en-una comunidad, y toman como punto de partida no sólo el hecho de que los individuos hablen, sino el de que hablar es siempre hablar-a-otro o con-otro. Y este tipo de lingüística sí tiene o, al menos, sí puede tener relevancia para la educación, puesto que todo lo que hay en ella nos remite, de una u otra manera, al estudio de la inter-producción y la inter-comprensión de la significación. Cada vez son más los lingüistas que abandonan los diversos tipos de formalismos y las distinciones sobre las que se fundamentaban, como la que se había postulado entre competencia y actuación, o la no menos famosa entre lengua y habla; cada vez son más los lingüistas que estudian el discurso y el significado, aceptando el hecho de que las lenguas no son solamente orden, sino una mezcla de orden y de caos. La noción generativista de competencia lingüística como sistema de reglas que permite generar todas y cada una de las frases gramaticales de una lengua se ve desafiada por la noción de competencia comunicativa, concepto mucho más amplio y, sobre todo, mucho más enraizado en la práctica lingüística cotidiana y en los factores sociales que la condicionan. Nuestro saber sobre una lengua no es solamente un saber gramatical, sino que es también un saber sobre su uso adecuado para lograr determinados efectos comunicativos.

Reflexionemos, muy brevemente, pues no hay tiempo para todo lo que el tema merece, sobre una conversación informal, sobre cualquier conversación. ¿Cómo reconocen los hablantes que pueden interrumpir a quien está hablando y cuando no pueden hacerlo? ¿Cómo es posible que sean capaces de manejar el habla superpuesta? O, en otro orden de cosas, ¿cómo reconocemos que alguien está siendo amable y simpático con nosotros, o rudo y mal educado, o autoritario, o cooperativo? ¿Por qué nos enojamos a veces con alguien no por lo que ha dicho, sino por cómo lo ha dicho? O, en un nivel más general y más abstracto, ¿Cómo somos capaces de hacer hipótesis acerca de lo

que nuestros interlocutores conocen sobre un determinado asunto, y cómo graduamos nuestra actuación lingüística de acuerdo con esas hipótesis? ¿Cómo logramos interpretar las situaciones en que nos encontramos de modo que en ellas resulte posible un intercambio eficaz de significados? ¿Cómo se logra el acuerdo acerca de lo que tiene sentido, o de lo que no lo tiene, o de lo que resulta adecuado, o inadecuado, o poético, etc.?

Todo esto es, sin ninguna duda, “saber lingüístico”, aunque sea también otras cosas: saber social, saber cultural, saber antropológico, etc. Este tipo de competencia, la competencia comunicativa, sí que es una noción relevante para la enseñanza de la lengua, ya que esta enseñanza debe consistir, fundamentalmente, en ampliar la competencia comunicativa de nuestros alumnos, haciéndolos capaces de adquirir nuevos usos y funciones lingüísticos, de adquirir aquellos usos y funciones que no se adquieren en el proceso básico de socialización de que se da en el seno de la familia.

Todo lo anterior nos lleva a que enseñar lengua no es enseñar gramática. Por supuesto, la gramática tiene también un papel importante, pero con dos precauciones, que Halliday nos recuerda oportunamente: la primera, como ya habrá quedado claro, es que no me refiero a una gramática formal, sino a alguno de los tipos de gramáticas funcionales, es decir, de gramáticas-semánticas en las que el significado ocupe el papel primordial. Y la segunda es que los conocimientos conscientes y detallados sobre esa o esas gramáticas es el profesor quien debe poseerlos, y no los niños, excepto tal vez en los cursos superiores. Pero el profesor de lengua sí necesita tener un buen conocimiento gramatical para explicar (y no precisamente en términos gramaticales) el significado de un texto o para esclarecer un determinado efecto producido por el mismo. También necesita algunos conocimientos de fonética y fonología, de prosodia (sobre el ritmo, la entonación, etc.), o sobre los mecanismos que regulan la corriente de aire que sale de nuestros pulmones. Además, necesita conocimientos sobre el desarrollo lingüístico de los niños y sobre la relación entre desarrollo lingüístico y desarrollo cognitivo. Pero lo que más necesita procede, en mi opinión, de algunas de las parcelas de la sociolingüística, comenzando por un modelo adecuado de lo que es una lengua.

Un modelo de lengua, de cualquier lengua, adecuado para su enseñanza no puede partir de la consideración de la lengua como una entidad homogénea, sino como un conjunto de variedades, cada una de ellas relativamente homogénea, y sólo relativamente, ya que por mucho que reduzcamos nuestro ángulo de enfoque, nunca encontraremos una homogeneidad total. Hace algunos años, el lingüista norteamericano Bernard Bloch, consciente de las dificultades para hallar un objeto lingüístico totalmente homogéneo, propuso la noción de 'idiolecto', que definía como la actuación de un individuo en una determinada situación y durante un brevísimo período de tiempo, de uno o dos minutos como máximo. Pues bien, ni siquiera así encontramos homogeneidad total, y, si ésta no existe, ¿por qué no describir la variación, en vez de empeñarse en forzar una homogeneidad inexistente? Durante mucho tiempo se creía que el estudio de la variación era una tarea imposible, ya que, aparentemente, no se podía predecir; la variación aparecía ante los lingüistas como algo caótico en donde resultaba imposible descubrir ninguna pauta regular. Hoy, debido a una mejora sustancial en nuestras técnicas de recogida de datos, sabemos que no es así, y que las aparentes fluctuaciones caóticas en el habla de los individuos responden en su mayor parte a unas pautas, que sólo se ponen de manifiesto con los procedimientos de obtención de datos y de análisis utilizados por la sociolingüística. A la luz de los resultados de esta disciplina, los sistemas lingüísticos no se nos presentan como homogéneos y uniformes, ni como caóticos y erráticos, sino como sistemas inherentemente variables, es decir, dotados de una heterogeneidad estructurada, la cual resulta necesaria para que puedan servir eficazmente al repertorio de funciones para las que se espera que sirvan. Imagínense ustedes lo que sucedería si, una vez terminada esta exposición, yo me empeñase en seguir hablando ante mis amigos del mismo modo en que lo estoy haciendo ahora, con el mismo volumen de voz, a la misma velocidad, con la misma entonación, con las mismas opciones léxicas y sintácticas, y estructurando el contenido de mis intervenciones de la manera que ahora lo hago, es decir, planificándolas de antemano: a los pocos segundos estarían horrorizados, y ni siquiera la cortesía que caracteriza a mis amigos les permitiría soportarme. Como tampoco me soportarían ustedes, pese a la paciencia de que están dando muestra, si yo

me pasase aquí una hora hablando tal como lo hago con mis amigos. Los sistemas lingüísticos necesitan de la variación.

Existen en la sociolingüística varios modelos que pretenden dar cuenta de esta variación: el modelo de reglas variables de William Labov, el modelo de escalas de implicación desarrollado por David De Camp, la gramática variacionista desarrollada por Norbert Dittmar, y algunos otros; pero una vez más nos encontramos con que no todos ellos son útiles para el profesor de lengua. Pero hay uno entre ellos que me parece muy adecuado para cimentar sobre él una práctica docente eficaz. Se trata de un modelo muy sencillo, diseñado por uno de los lingüistas más comprometidos con las aplicaciones docentes de su ciencia: me refiero a Mark Halliday, a quien ya he mencionado anteriormente.

Según Halliday, en cualquier lengua encontramos dos tipos básicos de variación: uno es la variación según los usuarios; otro es la variación según los usos. Al primer tipo de variación podemos denominarlo, en general, variación dialectal, pero con un par de precauciones: la primera es que por dialecto no debemos entender solamente esa manera de hablar de algunos ancianos en localidades remotas, y que constituye el tema preferido de numerosos tratados de Dialectología. Todos hablamos como variedad nativa un determinado dialecto; incluso aquellos que en su proceso de socialización adquieren como nativa una variedad sumamente próxima a lo que se denomina lengua estándar, hablan un dialecto, pues todas las variedades lingüísticas debidas a la dispersión de la lengua sobre un territorio son dialectos. Pero también lo son las variedades debidas a la dispersión de la lengua a través de los grupos sociales; este segundo tipo de dispersión da lugar a los dialectos sociales, a los que algunos prefieren denominar sociolectos. Y también son dialectos las variedades producidas por la actuación del tiempo sobre la lengua: dialectos históricos. Lo que tienen en común estos tres tipos de variación es que todos ellos se refieren a los usuarios; es decir, podemos repartir a los usuarios de una lengua entre los que hablan este o aquel dialecto geográfico, entre los que hablan este o aquel dialecto social, y entre los que hablan variedades vigentes en una determinada época y los que en épocas anteriores hablaban de otra manera.

Dejemos a un lado los dialectos en el eje temporal, en el sentido histórico, ya que no es tema del que ahora debemos ocuparnos. Sí debemos ocuparnos, en cambio, de la interrelación que se establece entre dialectos en el sentido geográfico y dialectos en el sentido

social (o sociolectos). Esta relación podemos representarla, como hace Halliday, mediante un triángulo en el que la dimensión horizontal representa la variación geográfica y el vertical la variación social. Imaginen ustedes ese triángulo y sitúen en el vértice superior del mismo a lo que se llama clase social alta, es decir, a los grupos sociales que tienen un mayor control de la sociedad y los que poseen una mayor capacidad de consumo de bienes y servicios, entre ellos el de una educación privilegiada; en la parte más ancha del triángulo, en la base, sitúen a los grupos sociales más desfavorecidos; verán que a medida que ascendemos en la dimensión vertical, es decir, en la jerarquía de la escala social, la variación geográfica se va haciendo menor, como indica el estrechamiento progresivo del triángulo. Resulta, por consiguiente, que los sociolectos de los grupos con menor consideración social presentan unas diferencias territoriales entre ellos mucho mayores que los sociolectos de los grupos sociales más favorecidos. Por eso nos resulta mucho más fácil reconocer por la forma de hablar el origen de un hablante de clase social baja que el de un hablante de clase social alta, pues en el primer caso reconocemos simultáneamente un sociolecto y un dialecto geográfico, mientras que en el segundo reconocemos básicamente sólo un sociolecto.

Desde una perspectiva puramente lingüística, ninguna de estas variedades es superior a otra, ni más correcta, ni más culta, ni más elegante. Todas ellas tienen el mismo potencial. Carecen de sentido, por consiguiente, afirmaciones tan repetidas como la de que en tal sitio se habla el mejor español, o que aquí se habla mejor o peor que allí; como también carecen de sentido las afirmaciones del tipo “eso no es español”, dichas por un hispanohablante a otro; lo más que podríamos decir es que “nosotros eso lo decimos de otra manera”. Y mucho menos sentido todavía tienen quejas como la proferida por un alumno mío cuando Televisión Española encomendó uno de sus telediarios a una locutora con acento canario: “están destrozando el español”.

Pero aunque desde la perspectiva lingüística todas las variedades sean equivalentes y merecedoras, por consiguiente, de nuestro mayor respeto y consideración, no podemos soslayar la existencia de prejuicios lingüísticos como los puestos de manifiesta por la queja a la que acabo de referirme, de actitudes negativas frente a ciertas

variedades, que son casi siempre las utilizadas como nativas por los grupos sociales más desfavorecidos. Volveré sobre este punto dentro de un momento, pero antes quiero hacer unas breves reflexiones sobre el segundo tipo de variación: las variedades según el uso, lo que, según Halliday, podríamos llamar variación diatípica.

Cada hablante individual, en líneas generales, adquiere como variedad nativa durante el proceso de socialización, un dialecto, pero adquiere varios diatipos; es decir, aprende a cambiar de diatipo según con quién está hablando, donde está hablando, etc. La dimensión básica que determina el diatipo que corresponde utilizar es la del grado de formalidad del contexto, situando en uno de los extremos el habla íntima y espontánea y en el otro el discurso formal escrito de, por ejemplo, las obras científicas.

Una diferencia muy importante entre estos dos tipos de variación es que mientras que los dialectos en el individuo tienden a ser permanentes en líneas generales (aunque hay, por supuesto, excepciones), la adquisición de diatipos puede durar toda la vida de un individuo: muchos de nosotros no podemos usar de modo competente el diatipo del español jurídico, o el diatipo adecuado para el mundo de los toros, pero podemos adquirir competencia en tales diatipos siempre que tengamos la necesidad de ello y se nos suministren las oportunidades adecuadas.

Podríamos especificar mucho más las dimensiones de la variación diatípica. Careciendo de tiempo para ello, me limitaré a decir que Halliday señala tres dimensiones esenciales: El *campo*, que se refiere al tema de que trata, por ejemplo, se habla de fútbol, o de historia, o de lingüística; el *tenor*, que se refiere al grado de formalidad y a las relaciones sociales existentes entre los participantes; por ejemplo, los alumnos jugando entre sí en el patio frente a los mismos alumnos hablando con el profesor en el aula; por último el *modo*, que se refiere al medio de transmisión, que opone en sus extremos el modo hablado frente al escrito.

Los diatipos y los dialectos no son completamente independientes entre sí, sino que se interrelacionan, ya que todos los dialectos muestran en su interior algún grado de variación diatípica. Pero, además, existen complejas relaciones entre algunos dialectos particulares y ciertos diatipos específicos. Una de las más importantes

para el propósito que aquí nos reúne es la poderosa convención social de que sólo un determinado dialecto, lo que llamamos español estándar, es el adecuado para los usos formales (diatipos según el tenor) y para los usos escritos (diatipos según el modo de transmisión).

Cada una de las variedades resultantes de este modelo necesitaría una descripción exhaustiva de sus características en los distintos niveles de organización lingüística. Prescindiendo de las diferencias terminológicas entre las diversas tendencias, cada variedad tendría que describirse en su fonética y en su fonología (es decir, en la organización de sus sonidos), en su morfología (esto es, en los modos de organización interna de sus palabras), en su lexis o vocabulario, en su sintaxis, en su semántica y en su discurso (es decir, en los modos de organización de los textos de nivel superior a la oración).

Gran parte de este trabajo está aún por hacer: sólo contamos con abundantes descripciones de algunas de las variedades más formales de la lengua (diatipo formal y escrito), e, incluso dentro de esta variedad, niveles como el de la organización del discurso sólo muy recientemente han comenzado a ser explorados. Contamos también con algunas descripciones de algunos niveles de ciertos dialectos geográficos (especialmente de los niveles fonético y fonológico, morfológico y léxico), pero faltan todavía las descripciones de muchas variedades geográficas, así como las de casi todos los sociolectos y las de casi todos los diatipos. Hay por delante, pues, una gran cantidad de trabajo para la lingüística y, especialmente para la sociolingüística, trabajo que, esperamos, debería ser de gran utilidad para los profesores de lengua, ya que la esencia de la enseñanza lingüística de la que debe ocuparse el sistema educativo no es otra que la ampliación del repertorio lingüístico de los niños, junto con el consiguiente aumento de su competencia comunicativa, de modo que puedan seleccionar adecuadamente aquello que resulta más adecuado al contexto situacional de sus actuaciones lingüísticas.

Todo niño, en su proceso de socialización, como ya hemos visto, adquiere espontáneamente al menos una variedad lingüística y el rango de variación correspondiente a la misma, o, en casos más complejos, adquiere aquellas variedades que son necesarias para su inserción en el grupo social en el que vive, y que son suficientes para

llenar todas sus necesidades comunicativas en el interior de ese grupo. Pero nadie, al menos en nuestros tiempos y en nuestros tipos de sociedades, puede confinar su vida en el interior de un grupo de relaciones sociales tan limitado. Nuestras sociedades se caracterizan por la pluralidad de roles que el individuo desempeña, y la adaptación a esa pluralidad de roles es, en buena medida, la clave no sólo para la movilidad social, sino también para la simple supervivencia. Y ello exige que el niño tenga que adquirir otra serie de variedades, además de las adquiridas en el seno de su grupo social, y que tenga que adquirirlas no ya espontáneamente, como consecuencia del proceso de socialización, sino con esfuerzo y con ayuda institucionalizada, es decir, es su proceso de escolarización.

Entre estas variedades que el niño tiene que adquirir ocupa un lugar destacado la variedad estándar (o, mejor dicho, alguna de las variedades estándar, pues en el caso de las lenguas pluricéntricas hay más de una variedad estándar: el estándar de Sevilla difiere del de Madrid, así como el de Buenos Aires difiere del de La Habana).

Pero al hablar de variedades estándar, esas variedades a las que algunos denominan 'buen español', 'español' correcto', 'español académico', etc., estamos entrando de lleno en el terreno de la lingüística institucional, en el estudio de las lenguas como instituciones. Desde esta perspectiva, son también insuficientes las descripciones técnicas que se han hecho de estas variedades: necesitamos describirlas también sociolingüísticamente, en términos de las funciones a las que sirven en la comunidad y de las actitudes de la población hacia ellas; necesitamos describirlas históricamente, en términos de dónde proceden, quién las creó, quién las mantiene, cómo han cambiado y cómo continúan cambiando, y necesitamos, sobre todo, discutir las desde un punto de vista político e ideológico, en términos de su posición como variedad dominante y prestigiada, que ayuda a mantener la posición hegemónica de ciertos grupos sociales. En particular, esta variedad está íntimamente relacionada con el poder y el bienestar de las clases medias, y se utiliza para excluir a los demás de ciertos roles y de ciertas profesiones. Pensemos en cuántos trabajos requieren pasar previamente un examen de lengua que pone de manifiesto no el repertorio de destrezas lingüísticas del individuo, sino el dominio de ciertas destrezas específicas ligadas a este tipo de variedades.

No quisiera que nadie pensase que estoy sugiriendo que no debe enseñarse en la escuela la variedad estándar porque sea una variedad de clase: al contrario, por eso precisamente hay que enseñarla, ya que parece bastante más factible dotar a los niños con el dominio de esa variedad que esperar beatíficamente a que la sociedad cambie sus actitudes y deje de estigmatizar el resto de las variedades.

Antes insistí en que, desde una perspectiva lingüística, todas las variedades son iguales. Pero desde una perspectiva social no lo son: más aún, no pueden serlo, porque las relaciones de comunicación basadas en el intercambio lingüístico son algo más que relaciones de comunicación: son relaciones de poder simbólico.

En cada acto de comunicación, las capacidades lingüística y social del individuo intersectan con la estructura social de lo que el sociólogo francés Pierre Bourdieu denomina el “mercado lingüístico”; esta estructura consiste en un sistema de sanciones específicas y de censuras. La lengua es ante todo una praxis; está hecha para decir, pero también para ser usada en estrategias que están investidas de todas las funciones posibles, y no sólo de la función comunicativa. Por eso la igualdad de las variedades es una ilusión, como lo es la de las lenguas.

La producción y reproducción de la variedad de lengua legitimada están controladas por reglas simbólicas. Para que un modo de expresión se imponga como el único legítimo, se necesita que el mercado lingüístico esté unificado y que las restantes variedades (de clase, de religión, de etnia, etc.) se desvaloricen. La integración en una misma comunidad lingüística es el producto de la dominación política reproducida sin cesar por las instituciones capaces de imponer el reconocimiento como tal de la variedad dominante, principalmente por el sistema escolar; pero esa integración en una misma comunidad lingüística es también, al mismo tiempo, la condición para la instauración de relaciones de dominación lingüística. Instituciones como la ciencia o la escuela contribuyen forzosamente a la producción y reproducción de la desigualdad social determinada por la lengua, pues a través de ellas los mecanismos del mercado lingüístico establecen el valor para cada una de las variedades. Resumiendo las ideas de Bourdieu, una variedad lingüística tiene el mismo valor que quienes la hablan, por lo que la

cuantía de nuestro capital lingüístico depende de modo decisivo de haber incorporado a nuestro repertorio la variedad legitimada.

Las ideas y las analogías con el ámbito de la Economía Política que plantea Bourdieu son atractivas, pero al contrastarlas con la realidad surgen algunos problemas, de los que sólo me detendré brevemente en uno: ¿por qué la gente no se desprende de aquellas variedades de escaso valor en su capital lingüístico? ¿Por qué, tras tantos esfuerzos por enseñar la lengua estándar, tras tantos años de monopolio de los usos lingüísticos públicos por parte de esta variedad, no han desaparecido las variedades desvalorizadas, estigmatizadas, privadas de valor en el mercado lingüístico? Muy brevemente, pues no dispongo de tiempo para desarrollar con más detalle estas ideas, diré que estas variedades también gozan de prestigio, de un prestigio encubierto. En el intercambio de relaciones simbólicas, estas variedades son también símbolos: símbolos de afiliación, de identificación con un determinado grupo, y tienen también, por consiguiente, un valor de mercado tanto más fuerte cuanto más densas y trabadas son las redes de comunicación en las que se inserta el individuo.

Por redes de comunicación se entiende en sociolingüística el conjunto de relaciones habituales de un individuo. Estas redes difieren entre sí según su densidad y su complejidad. Una red densa es aquella en la que todos los interlocutores habituales de un individuo se conocen e interactúan entre sí frecuentemente. Una red con alto grado de complejidad es aquella en la que sus miembros se interrelacionan con multiplicidad de roles; por ejemplo, tienen lazos familiares, trabajan juntos, se divierten juntos, pertenecen a las mismas organizaciones, etc. Es en este tipo de redes, que son las que predominan en los sectores sociales más desfavorecidos, en donde estas variedades estigmatizadas tienen un elevado prestigio, como marca de autoidentificación. Desde el interior de estas redes, lo desvalorizado es, a veces, la propia lengua estándar, que se considera demasiado fina, remilgada o poco viril, y siempre inadecuada para la interacción cotidiana.

En las clases medias predominan las redes poco densas, en las que los contactos de un individuo no siempre se conocen entre ellos, y en las que hay poca superposición de roles. Son estos grupos los que más

valoran la lengua estándar, cuyo uso en la interacción cotidiana es también una marca de pertenencia, de identificación, y una barrera frente a los demás.

Los profesores de lengua, y ya termino, tal vez no puedan cambiar las actitudes lingüísticas de la población en general, aunque tal vez deberían intentar cambiar las de sus alumnos. Pero, aunque no puedan cambiarlas, tienen que conocerlas y que entender su compleja dinámica. El objetivo de su enseñanza no puede ser de ninguna manera la erradicación de las variedades lingüísticas diferentes de la estándar, y que, como veíamos antes, son las únicas con las que la mayoría de los niños llega a la escuela. El profesor no puede contribuir a agravar la estigmatización de esos usos lingüísticos, haciéndole sentir al niño que no sirven, o que habla mal, pues si lo hace puede producir importantes daños psicológicos, además de deteriorar la inserción del niño en las redes de interlocución de su entorno. Pero, al mismo tiempo, tiene ineludiblemente que enseñar una variedad estándar, ya que si no lo hace estará contribuyendo a la perpetuación de la marginación. Y debe, sobre todo, ampliar el repertorio de usos lingüísticos de los niños; para interactuar eficazmente con su grupo de origen ningún niño necesita ir a la escuela; si lo necesitan es, precisamente, para adquirir lo que el entorno no les da, para adquirir destrezas que les permitan un uso de la lengua menos dependiente del contexto inmediato de la interlocución, aumentando el rango de su variación diatópica, suministrando nuevos registros.

Este marco conceptual podría tener importantes repercusiones en la metodología concreta de la enseñanza, en cómo se ha de tratar la elocución, en cómo se amplía el vocabulario, en cómo se enseñan las construcciones sintácticas más elaboradas, en el tipo de materiales que se deben utilizar, en el dominio progresivo de nuevas formas de discurso. Pero desarrollar todas estas implicaciones no es ya tarea del lingüista, sino de los propios profesores en su quehacer cotidiano.

APROXIMACIÓN AL HABLA CORDOBESA
EN ALGUNAS NOVELAS COSTUMBRISTAS ANDALUZAS

Manuel Galeote

En esta comunicación pretendemos realizar una caracterización lingüístico-dialectal de la Subbética cordobesa, cotejando la imagen actual con la recreación literaria del habla andaluza en algunas novelas costumbristas de los escritores cordobeses Cristóbal de Castro (1874-1953), Luis de Castro (1888-1973 y Miguel de Castro (1889-1977), que alcanzan cierto renombre artístico en la primera mitad del siglo XX (GALEOTE, 1992, 37; GALEOTE, 1994, 477-488). Con este análisis de las novelas ambientadas en dicha comarca andaluza, podremos conocer un poco mejor las peculiaridades dialectales y la evolución de las hablas surcordobesas.

En la primera novela de C. de Castro, *Las niñas del registrador*, vemos ya que ha despertado su interés la reproducción de las hablas andaluzas con una finalidad literaria: los diálogos de los personajes recrean las expresiones de su tierra (CASTRO, 1901). Anota las palabras del muchacho que pregonaba por las calles del pueblo los molletes antequeranos: «¡Molletes calientes! ¡Y cómo *jumean!*!». Se percata ahí el autor de un importante rasgo andaluz, la aspiración de la *h*- inicial, procedente de F- inicial latina (también *jierro*, pág. 24). Asimismo, oímos a “dos gitanas mocitas” con flores en el pelo y cestillos de mimbre a la cadera llenaban la calle con sus *ceceos* encantadores. Es indudable la sensibilidad lingüística de Castro. Podríamos citar más ejemplos, pero ahora interesa destacar su afán por describir su pueblo natal, por relacionar microtopónimos y personajes populares, al tiempo que se propone imitar el gracejo de la expresión popular más espontánea.

En este acercamiento a la narrativa de Cristóbal de Castro, nos ha interesado su costumbrismo lingüístico. También nos detendremos en las páginas que siguen en otras de sus novelas cortas que se han reeditado en nuestros días. Nos serviremos, asimismo, de *Los hombres de hierro* y *Clavellina*, publicadas en Madrid (1927). Nuestro interés por los textos costumbristas-dialectales de los hermanos Castro procede de la investigación sobre el habla rural de la comarca surcordobesa, esto es, del treviño formado por las provincias de Córdoba, Granada y Málaga (GALEOTE, 1988).

Para algunos investigadores, C. de Castro es responsable de que muchos de sus personajes empleen un “falso lenguaje andalucista” y una expresión deleznable¹, cuando es fácil comprobar que los mismos hechos dialectales por él recogidos se han documentado en el habla viva del treviño, recientemente. Esto nos anima a analizar con detenimiento sus escritos y los de sus hermanos, porque en alguna obra suya, como *Las mujeres fatales* (publicada h. 1914), Castro se rebela contra la Andalucía literaria idealizada, contra ese andalucismo ambiental del teatro que esconde la realidad sociológica y propone como protagonista a un pueblo irreal. Propugna el escritor una visión realista del mundo rural andaluz, al tiempo que denuncia su falseamiento artístico, con nombres y apellidos de los artífices del falseamiento de la realidad lingüística andaluza, en lo que viene a coincidir con su amigo Antonio Machado: «Yo tenía un recuerdo muy bello de Andalucía, donde pasé feliz mis años de infancia. Los hermanos Quintero estrenaron entonces en Madrid *El genio alegre*, y alguien me dijo: “Vaya usted a verla. En esta comedia está toda Andalucía”. Fui a ver *El genio alegre*. Y me dije: “si es esto de verdad Andalucía, prefiero Soria. Y a Soria me fui” (CANO, 1982, 83).

Con la intención de seguir las directrices literarias marcadas por Don Juan Valera, Cristóbal de Castro pretendió trasladar a sus novelas ese pueblo andaluz, que no está en las obras literarias, como otros costumbristas de su tiempo (JIMÉNEZ MORALES, 1993; SÁNCHEZ, 1984; VALERA, 1990, 1052). Siguiendo las recomendaciones de

¹ En cuanto a la «lengua usada por la mayor parte de la poetambre», sostiene Zamora Vicente que «muchos casos serán quizá deleznales (López Silva, Andión, Camino Nessi, Cristóbal de Castro, Catarineu, Fernández Grilo, Goy de Silva, etc.), pero en todos habrá algo que destacar: todos hablan la lengua de su tiempo», Zamora Vicente, 1993, 25.

Fernán Caballero, Castro se lanza a escribir la novela de costumbres cordobesas: «[La novela de costumbres] es la novela por excelencia [...] útil y agradable. Cada nación debería escribirse las suyas. Escritas con exactitud y con verdadero espíritu de observación, ayudarían mucho para el estudio de la humanidad, de la historia, de la moral práctica, para el conocimiento de las localidades y de las épocas. Si yo fuera la reina, mandarí a escribir una novela de costumbres en cada provincia, sin dejar nada por referir y analizar» (CABALLERO, 1979, 215).

Así, pues, Castro teóricamente defiende lo contrario de lo que sostienen los investigadores sobre su falseamiento lingüístico de Córdoba. Castro conocía muy bien las costumbres y la vida cotidiana de su Andalucía natal y se inspiró en estos motivos al redactar sus novelas. Debido a eso, el lenguaje empleado por los personajes rurales, seleccionados del pintoresquismo campesino y gitano, participa de las principales características del habla andaluza, especialmente de la comarca surcordobesa. Por tanto, el habla cordobesa constituye un elemento costumbrista importante para su proyecto literario. Lo mismo que el malagueño Arturo Reyes, Castro pretendió siempre retratar fielmente una realidad por la que sentía especial fascinación. Por tanto, el paisaje natural iznajeño (el Genil, la Cuesta *Colorá*, el Coso, la Peña, el Paseo, La Celada y tantos otros lugares que podrían citarse) y los personajes retratados nos recuerdan su pueblo natal. Cristóbal de Castro, igual que Arturo Reyes, buscó aquí un paraíso perdido que había naufragado en las playas de su adolescencia, buscó las raíces dialectales de Córdoba dentro de la Andalucía Lingüística. Y buscó, en consecuencia, retratar esta realidad verdadera, con el estilo dialectal más cercano a la realidad oral, sin falsear lo más mínimo, aunque --claro está-- con las licencias literarias oportunas.

En este mismo sentido, pensaba Castro (1929) -tras citar las opiniones de Valera y de la Pardo Bazán-, que Fernán Caballero: «es la reveladora de Andalucía. No sólo de su alma, de sus costumbres, de sus paisajes, sino de sus modismos y de su *folklore*. [...] Fernán Caballero es, por antonomasia, Andalucía [...] la Andalucía literaria no recobró su libertad, risueña y fragante, hasta el advenimiento de Cecilia Bohl, cuya obra -despojada de la retórica del siglo y de cierto romanticismo sensiblero, que es, como el miriñaque y la pamel a, de rigor entonces- afronta hoy, jugosa y recia, una crítica revisora» (CASTRO, 1929, 123-124).

Para Cristóbal de Castro a esta «dama suiza, hija de alemán y escribiendo en francés, [le es dado] fundar la novela andaluza» (Castro, 1929). Incluso el influjo de *La gaviota* llega a apreciarse en la estructura de la novela *Fifita, la muchacha en flor (Novela de corte y cortijo)*, dividida igualmente en dos partes (CABALLERO, 1979, 28). En este mismo sentido, conviene recordar que unos años antes Cristóbal de Castro había criticado tanto a los políticos que desconocían el problema agrario andaluz, como a los escritores que falseaban la realidad andaluza, idealizándola y describiéndola de forma pintoresca («colorista»), sin haber estudiado «la literatura regional, siendo tan varia, amena y rica, desde las «Escenas» del Solitario, a las obras de Arturo Reyes, pasando por Fernán Caballero, Alarcón y don Juan Valera» (CASTRO, 1921, 36).

A diferencia de ciertos políticos y de otros escritores que ignoraban la realidad socioeconómica andaluza, él se consideraba escritor autorizado en este asunto: «Los chalanos ignoran todo esto porque no son de aquella tierra ni vivieron allá, como nosotros, hasta los veinticinco años, ni pasaron, como nosotros, quince años más estudiando, sintiendo y comprendiendo el problema de aquellas tierras y de aquellos hombres» (CASTRO, 1921, 37).

Por los mismos años en que Cristóbal de Castro vive inmerso en una *etapa de escritor costumbrista* (1907-1927), se publican las novelas *El amo*, de Luis, y *La niña del alcalde*, de Miguel de Castro². Tanto Miguel como Cristóbal aceptaron la invitación que les hizo Antonio Alcalá Venceslada en 1927 para participar con un soneto cada uno en el Rosario Monumental que jalonaba la calzada ascendente al Santuario de la Virgen de la Cabeza (Andújar)., siguiendo la estela del primogénito. Lo mismo que su hermano, Luis de Castro escribió «los cromáticos cuadros andaluces, según el gusto de Rueda», intentando recrear en *El amo* (1922) la vida en el Sur de Córdoba. Aspira como

² Destacan en la producción de Miguel de Castro las siguientes obras: *La alondra del barbecho*, *Trovas del juglar*, *Cancionero de Galatea*, *El canto de las sirenas*, *Morena y granadina* y *La niña del alcalde*, así como una antología poética, *Renacimiento Neoclásico español. Los mejores poetas contemporáneos* (h. 1919), firmada con el seudónimo de «Pedro Crespo», donde se antologan poemas de Juan R. Jiménez, los hermanos Machado, Salvador Rueda, Unamuno, Valle-Inclán, Villaespesa y otros, junto a los tres hermanos Castro. Es autor además de obras dramáticas y de varias zarzuelas.

los demás a reflejar el habla viva, los vocablos expresivos, las voces deformadas en boca del pueblo, los giros populares, etc. Sin embargo, sus resultados literarios carecen de la agilidad, de la finura y de la elegancia que poseen las novelas cortas de Cristóbal. Está ausente de *El amo* la compleja estratificación sociolingüística de las hablas cordobesas y andaluzas, por más que nos empeñemos en rastrear argumentos a favor. No creo, sin embargo, que pueda decirse que Luis de Castro lleva a cabo una falsificación del habla andaluza. Parece más exacto, a nuestro juicio, considerar que el novelista, careciendo de los medios y de la pericia para recrear la variación dialectal y sociolingüística de las hablas meridionales, no acertó a conseguir un nivel aceptable.

Respecto del andalucismo lingüístico, J. Mondéjar ha señalado que en el teatro de Antonio y Manuel Machado éste se percibe en personajes de bajo nivel socioeconómico y cultural, principalmente de origen campesino (MONDÉJAR, 1990, 137-157). Pero la recreación del habla andaluza espontánea que quieren reflejar las novelas costumbristas de Castro, está repleta de contradicciones, pues el autor no pretendía probablemente reproducir con absoluta coherencia el habla viva, sino escribir una obra literaria con ciertas manifestaciones orales que seleccionaban algunos aspectos lingüísticos entre los más llamativos. De esta manera, lo que encontramos en estas novelas son los «estereotipos lingüísticos» de que habla Morillo-Velarde (1989-90; QUILIS, 1977, 53-70).

Las incoherencias de Cristóbal de Castro al reproducir algunos rasgos lingüísticos están motivadas por la inadecuación del sistema ortográfico del español general, insuficiente para una transcripción fonética, como se venía poniendo de relieve desde que Machado y Álvarez publicó (1881) su *Colección de cantes flamencos* (MONDÉJAR, 1985), y porque el autor de la obra literaria no pretende ofrecer textos dialectales, sino seleccionar los rasgos más característicos para obtener el pretendido efecto literario (CARBONERO, 1985; CANO, 1992). También Luis de Castro ofrece incoherencias al seleccionar los rasgos fonético-dialectales; sus textos no logran una densidad dialectal destacable y, por último, pesa sobre él con gran fuerza la tradición escrituraria convencional entre los costumbristas. En *El amo* abundan los ejemplos de *seseo* (*garbansos* 'garbanzos', *josino* 'hocino', *seboya* 'cebolla'), incluso en posición implosiva; de aspiración y pérdida de /-s/ implosiva (*má jacaíya* 'más

acaílla', *mimamente* 'mismamente', *André* 'Andrés'); de aspiración inicial [h-], procedente de F- latina o de otro origen (*horca* 'horca', *ajogo* 'ahogo', *jorno* 'horno'); son numerosísimos los casos documentados de yeísmo (*Felipiyo* 'Felipillo', *cayá* 'callar', *Peyita* 'Pellita', *chiquiyos* 'chiquillos'); en cuanto a la neutralización de /-r/ y /-l/ implosivas los ejemplos ponen de manifiesto que el habla de la comarca surcordobesa, entre la Andalucía occidental y oriental, tiene carácter de habla de transición. Desde el punto de vista morfológico, debe comentarse la forma pronominal *acá* que ha sustituido al pronombre *nosotros*. Sólo un par de veces encontramos en el texto la forma *nosotros*, frente a una abrumadora mayoría de casos de *acá*; asimismo, se documenta que se ha producido en la zona el desplazamiento de *vosotros* por *ustedes*, como en la Andalucía occidental. Respecto del léxico, hay andalucismos de diverso origen (*mangurrinos* 'trabajadores nómadas', *tejerings* 'churros', *peana* 'hogar de la cocina, fogaril', *presiyo* 'presidio', *rueda* 'azuda'); se añaden los arcaísmos castellanos (*panilla* 'medida de aceite', *pajizo* 'de color amarillo'), algún gitanismo (*trajelar* 'tragar'), los microtopónimos comarcales, los apodos populares para los personajes (*Zarzales*, *El Bizco*, *El Caballito*, *El Tigre*, etc.) y la terminología rural de oficios, animales, plantas o cultivos (*gusano de luz* 'luciérnaga', *ramones* 'brotes tiernos del olivo'), etc.

Sin embargo, a diferencia de sus hermanos Luis y Miguel, Cristóbal de Castro supo escapar de convencionalismos al uso y algunas de sus novelas cortas (*Luna, lunera...*; *Fifita, la muchacha en flor*; *Mariquilla, barre, barre*; *¡Cu-cú!*; *Los hombres de hierro* o *Clavellina*) tienen verdadero interés para la dialectología andaluza y para estudiar los estereotipos lingüísticos andaluces en los textos. Ni Luis ni Miguel de Castro ofrecen observaciones agudas y atinadas, de carácter sociolingüístico, sobre el modo de expresarse sus personajes.

Veamos, a continuación, algunos ejemplos concretos de usos dialectales en la obra narrativa de Castro, aunque también los hay en su poesía.

En la novelas *Luna, lunera*, *Fifita*, *Clavellina*, *¡Cu-cú!*, *Mariquilla, barre, barre* y *Los hombres de hierro* aparecen frecuentemente personajes seseantes. Aunque los ejemplos que podrían citarse son numerosos, hemos elegido los siguientes: *jaser* 'hacer', *disiendo* 'diciendo', *almorsar* 'almorzar', *ansuelos* 'anzuelos', *gracias* 'gracias' (CASTRO, 1927A, 13-14); *cosina* 'cocina', *grasiosiya* 'graciocilla', *selos*

'celos', *pasiensia* 'paciencia', *nesesidá* 'necesidad', *vergüensa* 'vergüenza', *mosa* 'moza', *Lusena* 'Lucena', etc. Puesto que la /s/ específicamente cordobesa (al sur de Córdoba, desde el Guadalquivir hasta los límites de Granada y Málaga), se articula como *ese* coronal plana y Cristóbal de Castro era cordobés de nacimiento, no sería de extrañar que la pronunciación seseante de sus personajes quisiera reproducir o imitar la pronunciación de la *ese* coronal.

En relación con el *ceceo*, se observa que cecea Araceli, la protagonista de *Luna, lunera*, lo mismo que Clavellina, protagonista de una novela también titulada *Clavellina*. Araceli sólo tenía aires agitanados, mientras Clavellina, también ceceante, es una chiquilla gitana. Ambas cecean, igual que aquellas otras gitanas de *Las niñas del Registrador* (MONDÉJAR, 1991, 182 Y SS.).

Asimismo, en *Los hombres de hierro*, cuando Antoñica llega a Málaga y le da un mareo, el mozo, que también sesea, explica al médico y a las criadas lo que les ha pasado: «Jemos jecho un viaje que vamos, que les digo astés... Ende mi pueblo a la estación de Loja, le han dao lo menos tres mareos. Pos luego en el tren, [...] un calvario...».

Entonces una de las criadas, ceceante, le pregunta al muchacho: «¿La pazao alguna desgrazia?». Y la otra le aconseja: «Lo que debe usté hacé es irze al pueblo enzeguida...» Entonces la primera sentencia: «Mujé. Deja que cada uno ze las zarregle... Ya zabra éya lo que haze» (CASTRO, 1927B, 55). En fin, podría citarse un gran número de ejemplos: *zangre*, *zordo*, *zí*, *zeñol*, *ziquiera*, *prezioso*, etc. Al mismo tiempo, no puede olvidarse que en el sur de Córdoba el casi desconocido ceceo sólo se halla en lugares limítrofes con la provincia granadina (GALEOTE, 1988, 35 Y 151-152). Quizás para el oído de Castro, sin duda hablante seseante, el ceceo de gitanos y habitantes de otras localidades limítrofes del centro geográfico de Andalucía, debía de resultarle atractivo por lo distinto.

Atendiendo a la situación geográfica de la zona del treviño surcordobés, en la que confluyen los tres límites provinciales conocidos, situada en pleno corazón de las Sierras Subbéticas, se observa el entrecruzamiento de muchas isoglosas dialectales andaluzas, como ya pusimos de manifiesto (GALEOTE, 1988, 18-19; GALEOTE, 1990; Y GALEOTE, 1992). El seseo coronal es uno de los principales rasgos dialectales de la comarca surcordobesa, aunque también encontramos seseo predorsal, ceceo y distinción /s/:/2/.

Asimismo, en el plano fonético-fonológico encontramos también en las novelas de Castro abundantes ejemplos de aspiración de *hache* (procedente de F- inicial latina o de otro origen). Esta aspiración arcaica, heredada del castellano y característica de las hablas andaluzas, se conserva en el occidente andaluz como rasgo rústico (ALEA m. 1715; MONDÉJAR, 1979, 391 Y SS.; MONDÉJAR, 1990, 43-51). El novelista utiliza la aspiración para caracterizar lingüísticamente a sus personajes: *jacha* 'hacha', *jilar* 'hilar', *jurones* 'hurones', *jarina* 'harina', *jato* 'hato', *jembra* 'hembra', *ajogando* 'ahogando', *jechuras* 'hechuras', *jinojos* 'hinojos' y tantos otros ejemplos que podrían aducirse.

Conviene recordar que la aspiración se transcribe siempre en estas novelas costumbristas con la grafía *-j-*, lo que constituye en palabras de Mondéjar «un error consagrado en la literatura de costumbristas y de cuantos no especialistas quieren reproducir este fenómeno de conservación fonética castellana en la Andalucía rural» (MONDÉJAR, 1990, 191-192).

En nuestra investigación sobre el habla rural surcordobesa comprobamos que los habitantes de la comarca no conservan la aspiración de *h-* con la misma vitalidad. Como resultado de la diferenciación sociolingüística, en el habla viva iznajeña se documenta la [h] aspirada con diversas realizaciones alofónicas y con carácter de rasgo rural, propio de hablantes incultos. Además, las mujeres han eliminado la aspiración, mientras que los hombres, incluidos los más jóvenes, la conservan. Asimismo, el núcleo de población actuaba como foco irradiador de la pérdida del arcaísmo (GALEOTE, 1988).

Si bien Cristóbal de Castro, no estaba obligado a hacer distinciones sociolingüísticas, porque los escritores costumbristas y folkloristas atribuían «la pronunciación diferenciadora de los andaluces a las clases socioeconómica y socioculturalmente inferiores», como ha dicho Mondéjar; sin embargo, Castro las hace. El testimonio de la novela *Mariquilla, barre, barre...* es una prueba de ello:

-[...] ¿Y qué son ideas?

-Conosimiento que una tiene de una cosa o de un *jecho*.

-¡Hecho, hecho! -corrigió la maestra.

Nueva explosión de risas.

La pecosa, azorada, hizo un mohín:

-¿Hecho? ¡Jesús y qué finolis! (CASTRO, 1992, 203).

La cita antecedente pone de manifiesto la consideración sociolingüística de vulgarismo que tiene para los hablantes --las niñas-- la aspiración. Tal carácter vulgar la ha conducido a un desprestigio sociolingüístico que la relega al habla de las generaciones de más edad y menor cultura. Una vez más, el habla de los personajes ideados por Castro permite constatar la fiel imagen de la realidad sociolingüística de la comarca surcordobesa en su tiempo: finales del s. XIX y comienzos del s. XX.

No hemos dicho nada aún de otro importante rasgo dialectal, la aspiración de /-s/ implosiva, cuyos distintos resultados han permitido establecer diferentes áreas con personalidad propia en el ámbito andaluz. En estas novelas se encuentran, como muestra de la alteración de la consonante implosiva, los siguientes ejemplos: *tisnao* 'tiznado', *pas* 'paz', *zuzto* 'susto', de los que se deduce que el novelista no acertaba a resolver la dificultad de transcribir la alteración y aspiración de la consonante implosiva, así como la dificultad de transcribir el andaluz con ortografía española.

De otros hechos fonéticos dialectales que Castro recoge en los diálogos de sus personajes, recordemos el yeísmo y la neutralización de /-r/, /-l/, con numerosos ejemplos: *cabayeros* 'caballeros', *pastiya* 'pastilla', *ayego* 'allego', *coyejas* 'collejas', *triyao* 'trillador', *Carmensiya* 'Carmencilla', *gayina* 'gallina', *tortiyas* 'tortillas', etc. Estas muestras de yeísmo constituyen un testimonio de la pronunciación yeísta de la comarca surcordobesa de la Subbética (ALEA m. 1703 y 1704; GALEOTE, 1988, 89-90). La neutralización de las consonantes /-r/, /-l/ está bien documentada, aunque la tendencia andaluza occidental a eliminar la consonante está representada de forma general en el caso de /-r/ (del infinitivo) + pronombre: *desile* 'decirle', *jasele* 'hacerle', *abrila* 'abrirle', *dejalo* 'dejarlo', *insultame* 'insultarme', *comete* 'comerte', etc. En estos casos, cuando surge el grupo /-r + l-/ (por encuentro del infinitivo con el pronombre), se da generalmente en el habla actual del treviño surcordobés la solución geminada [ll], aunque en ancianos se documenta la reducción señalada de /-r + l-/ > -l- (GALEOTE, 1988, 91-92). También es general la tendencia a eliminar en el habla la /-r/ del infinitivo + *me*, *te*, *se*; así ocurre en

el texto. En posición final absoluta, se observa esporádicamente la tendencia andaluza oriental de realización del archifonema como [-l]: *señol, zeñol, jeñol* 'señor', etc.

En el plano morfosintáctico, pueden comentarse algunos aspectos, pero para no extendernos en exceso destacaremos:

1º) el desplazamiento pronominal de *vosotros* por *ostés* sin llegar a sustituir la forma verbal de 2ª persona del plural: por ej. *ostés veréis* 'vosotros veréis' (sustitución incompleta) (*Mariquilla, barre, barre*). Frente a esta fórmula coloquial está la fórmula de cortesía: *verán ostés* 'verán ustedes', *ostés man salvao* 'ustedes me han salvado' (*Luna, lunera*).

2º) La sustitución de *nosotros* por *acá* 'nosotros', muy difundida en el treviño surcordobés y bien documentada en estas novelas: *acá mos vamos* 'nosotros nos vamos', *mejor pa acá* 'mejor para nosotros'.

Según el ALEA (m. 1820), el hecho se da en el cuadrilátero delimitado por Alcaudete (Jaén), Castil de Campos (Priego de Córdoba), Jauja y San Sebastián de los Ballesteros (MONDÉJAR, 1970, 127; ÁLVAREZ CURIEL, 1991, s.v. *acá*). Según nuestros propios materiales, se da también en Las Lagunillas de Priego, Iznájar, Zagra (Granada), Villanueva de Tapia (Málaga) y en otros puntos de la provincia malagueña. Este rasgo dialectal es uno de los más importantes desde el punto de vista morfosintáctico. Actualmente, es un arcaísmo con carácter rústico y los propios hablantes lo valoran como un vulgarismo. Se ha relegado al ámbito familiar recientemente. Veamos otros testimonios literarios: «*Acá* no tenemos priesa (CASTRO, 1927B, 25); «*Acá* lo único que habemos hablao no es dengún disparate» (CASTRO, 1927B, 10); «¿Tiene una salud como *acá*? ¿Pué resistir lo que *acá*? (CASTRO, 1927B, 10).

También Miguel de Castro en su novela *La niña del alcalde* trae testimonios de *acá*: «De tóo lo que mu pasa tenemo *acá* la curpa»; «Y qué vamos jasé *acá*»; «Como si er jorná ... no lo suáramo *acá*» (CASTRO, H. 1930, 5A).

Por último, citaremos el testimonio de una zarzuela (1910) de costumbres andaluzas donde Pascual habla en nombre de los jornaleros: «Zi er pazao fue un año malo naide boqueó; pero hogaño es güeno, usté lo mesmo que *acá* zabe que no cabe la cozecha en los graneros» (GARCÍA Y GARCÍA, 1910).

Llegamos ahora al plano léxico donde sólo señalaremos algunos aspectos concretos del vocabulario en estas novelas, por no poder reunir aquí las numerosas voces dialectales que emplean Cristóbal de Castro y sus hermanos.

Hay términos andaluces de variada significación (*fifita* 'pajarita de las nieves', *tarama* 'rama de árbol', etc.). Destaca la presencia del vocabulario de la vida rural y las labores agrícolas en la provincia cordobesa y en Andalucía: *alcarsiles* 'alcauciles'; *asendía* 'sandía'; *barsinar* 'barcinar'; *comodín* 'aparejo de lujo'; *coyejas* 'collejas'; *tablas* 'bancales'; *ramón* 'conjunto de ramas cortadas verdes'. Abundan las voces de la gastronomía: *rosoli* 'aguardiente con canela, azúcar y otros ingredientes olorosos'; *salmorejo* y *remojón* 'ensalada de naranja, con bacalao y huevo cocido'; *tortiyas* 'mantecados', etc.

No podemos dejar sin comentar el único testimonio literario encontrado en Castro de una voz usada entre los cazadores cordobeses y jiennenses: *sayuela* 'funda de bayeta, jerga o dril que se pone a las jaulas de perdiz para llevar los reclamos al puesto' (ALCALÁ, 1980, S.V.): «En dos jaulas, cubiertas con *sayuelas* verdes, se rebulleron las perdices» (CASTRO, 1927B, 6).

Ahora bien, *sayuela* es también una 'camisa de estameña que usan los miembros de algunas órdenes religiosas' (DRAE, s.v.). Para poderla entender esta denominación hay que relacionarla, a nuestro juicio, con *ermita* o *púlpito* (*pulpitiyo*) 'montoncillo de piedras, disimulado con ramaje donde se coloca el reclamo' y con *plaza* 'sitio descubierta al pie de la ermita o púlpito, donde entran las perdices a las que tira el cazador'. Por tanto, nos hallamos ante una alegoría religiosa: el reclamo de perdiz es un supuesto 'fraile' que -- como tal-- viste *sayuela*, predica desde un *púlpito* o *ermita* y congrega a los "fieles" en la *plaza*:

CONCLUSIONES

De lo anteriormente expuesto se deduce la fina sensibilidad de Cristóbal de Castro, que le lleva a recoger en su obra literaria el vocabulario y los rasgos fonéticos y morfosintácticos del habla cordobesa, dentro de los límites del costumbrismo literario.

Por contra, en los escritos de sus hermanos se percibe una cierta arbitrariedad en la distribución de los rasgos dialectales caracterizadores

de los personajes. A la falta de recursos y entrenamiento, según hemos sugerido, se añade la inhabilidad de Miguel y de Luis para recrear literariamente los hechos lingüístico-dialectales de su Andalucía natal, así como la fuerte presión ortográfica de la tradición literaria costumbrista.

En conclusión, a diferencia de sus hermanos, Cristóbal no fue un falsificador de Andalucía, al menos no lo fue de la Andalucía lingüística que conocía muy bien, según hemos intentado poner de manifiesto.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCALÁ VENCESLADA, A. (1980): *Vocabulario andaluz*, Madrid, Gredos, 1980.
- ÁLVAREZ CURIEL, F (1991): *Vocabulario popular andaluz*, Málaga, Editorial Arguval, 1991.
- FERNÁN CABALLERO, (1979): *La gaviota*, Madrid, Clásicos Castalia, 1979.
- CANO, J.L. (1982): *Antonio Machado*, Madrid, Destino, 1982.
- CARBONERO, P. (1985): “Aspectos sociolingüísticos sobre la nivelación en el español meridional”, *Revista de Filología Románica* III (1985), 77-83.
- CANO AGUILAR, R. (1992): “Algunas reflexiones sobre la lengua española en Andalucía”, *Cauce* 14-15 (1992), 47-60.
- CASTRO. C. DE (1901): *Las niñas del registrador. Costumbres provincianas*, Madrid, Ediciones “El Guadalete” (Jerez de la Frontera), 1901.
- CASTRO. C. DE (1921): *La revolución desde arriba (Por qué hay que hacerla. Cómo hay que hacerla). Ensayo sobre la Reforma agraria y la colonización interior*, Madrid, Imprenta de Juan Pueyo, 1921.
- CASTRO. C. DE (1927a): *Clavellina. Novela*, Ilustraciones de Rivero Gil, Madrid, «La Novela Mundial», Año II, 6 de enero de 1927, Núm. 43.
- CASTRO. C. DE (1927b): *Los hombres de hierro*, «La Novela Mundial», Madrid, 1927.
- CASTRO. C. DE (1929): “Cecilia Bohl, o Andalucía”, in: *Mujeres extraordinarias (Con retratos). Mujeres de la historia - Mujeres contemporáneas*, Madrid, CIAP, Renacimiento, 1929.
- CASTRO. C. DE (1992): *Luna, lunera...; Fifita, la muchacha en flor; Mariquilla, barre, barre...*, Introducción, edición y notas por Manuel Galeote, Ilmo. Ayuntamiento de Iznájar (Córdoba), Granada, Impredisur, 1992.

- CASTRO. C. DE (h. 1930): *La niña del alcalde*, Madrid, "Novelas y Cuentos", s.f. [h. 1930]
- GALEOTE, M. (1988): *El habla rural del treviño de Iznájar, Villanueva de Tapia y Venta de Santa Bárbara*, Ilmo. Ayuntamiento de Iznájar (Córdoba) - Ediciones TAT, Granada, 1988.
- GALEOTE, M. (1990): "Léxico rural del treviño de Córdoba, Granada y Málaga", *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares* XLV (1990), 131-170;
- GALEOTE, M. (1992): "El vocabulario del olivar en el Sur de Córdoba", *Boletín de la Real Academia de Córdoba de Ciencias, Bellas Letras y Nobles Artes* LXIII 123 (1992), 277-300.
- GALEOTE, M. (1994): "El habla cordobesa en las novelas andaluzas de Cristóbal de Castro", *Boletín de la Real Academia de Córdoba, de Ciencias, Bellas Letras y Nobles Artes* LXV 127 (1994), 477-488.
- GARCÍA COTTA L. Y GARCÍA LEÓN J.: *Tierra llana, zarzuela de costumbres andaluzas en un acto, dividido en tres cuadros en prosa*. Música del maestro Prudencio Muñoz, Madrid, R. Velasco, Impresor, 1910. [Se estrenó en el Teatro Barbieri de Madrid, el 9 de septiembre de 1910].
- GUTIÉRREZ GARCÍA-TORRES, B (1991): *Análisis sociológico y sociolingüístico de la narrativa costumbrista malagueña* [Tesis Doctoral en microfichas], Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 1991.
- JIMÉNEZ MORALES, M^a Y.(1993): *El artículo de costumbres en la Málaga del siglo XIX* [Microfichas], Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, 1993.
- MONDÉJAR, J. (1970): *El verbo andaluz. Formas y estructuras*, Madrid, CSIC, 1970.
- MONDÉJAR, J. (1979): "Diacronía y sincronía en las hablas andaluzas", *Lingüística Española Actual* I, 2 (1979), 375-402.
- MONDÉJAR, J. (1985): "En los orígenes de la dialectología andaluza: II. Etapa precientífica", en *Estudios Románicos dedicados al Profesor Andrés Soria Ortega, I*, 193-220, Granada, Universidad de Granada, 1985, págs. 193-220.
- MONDÉJAR, J. (1990): "El andalucismo ambiental y el andalucismo lingüístico en el teatro de los hermanos Machado", in: *Antonio Machado hoy. Actas del Congreso Internacional Conmemorativo del Cincuentenario de la Muerte de Antonio Machado (Sevilla, 14-19 de febrero de 1989)*, II, Sevilla, Alfar, 1990, págs. 137-157 [recogido en Mondéjar, 1991].

- MONDÉJAR, J. (1991): “La más antigua caracterización fonética de las hablas andaluzas”, en *Dialectología andaluza. Estudios: Historia, Fonética, Fonología, Lexicología, Metodología, Onomasiología, Comentario filológico*, Granada, Editorial Don Quijote, 1991.
- MORILLO-VELARDE PÉREZ, R.: “La representación grafemática de la fonética andaluza y la literatura dialectal”, *Alfinge* 6 (1989-90), 89-104.
- QUILIS, A. (1977): “La pronunciación andaluza en las obras literarias”, *Homenajes. Estudios de Filología Española*, III (1977) págs. 53-70.
- SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, A. (1984): “Una cala en el costumbrismo malagueño del siglo XX: Gustavo García-Herrera. Aspectos de su obra literaria”, *Axarquía. Revista de Estudios Cordobeses* 11 (1984), 119-146.
- VALERA, J. (1900): “El regionalismo literario en Andalucía”, *Obras Completas*, II, Madrid, Aguilar, 1949, 2ª ed.
- ZAMORA VICENTE, A. (1993): “Nuevas precisiones sobre *Luces de Bohemia*”, en Pedro M. Piñero y Rogelio Reyes (eds.), *Bohemia y Literatura. De Bécquer al Modernismo*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1993.

EL EJE DE CULTURA ANDALUZA Y EL MODELO MODULAR DE TALLERES DE COMUNICACIÓN

Dolores González Gil

EL PATRIMONIO CULTURAL Y POÉTICO DE ANDALUCÍA

La cultura viva no suele admitir clasificaciones ni delimitaciones excesivamente precisas. No quiero dar la impresión de que existe un rasgo, o varios, en la poética de tradición oral andaluza aislable como definitiva seña de identidad. No es mi postura ni mi trayectoria defender la tradición oral o el folclore andaluz como un mundo cerrado sobre sí mismo, como una sabiduría y un sentimiento distintos y distantes del resto del patrimonio cultural y poético de España y de Occidente¹.

Pero (en cualquier caso, y más aún teniendo a nuestro favor la oportunidad de elaborar un currículum territorializado) la postura didáctica más adecuada es “partir del entorno”, tener en cuenta la realidad donde los hablantes se hallan inmersos; y no olvidar que sólo partiendo de las propias raíces, puede el individuo asomarse al universo con autonomía y equilibrio personal.

LA UBICUIDAD DEL FOLCLORE

Los arquetipos, motivos y símbolos, así como las estructuras que los sustentan revelan al investigador sumergido en el sistema poético de la tradición oral o folclore, que existe también para estos sistemas de comunicación, que vinculan lo verbal con lo no verbal, un tronco común paneuropeo y panhispánico.²

Remito al concepto y enfoque que mantengo en mis investigaciones, tomando el término folclore en la acepción de *folclore poético o forma*

¹ GLEZ GIL, M. D.(1995): *La Poética de Tradición Oral en Andalucía*. Sevilla, Santillana /Grazalema.

² Cfr. THOMPSON, S. (1932-1936) *Motif Index of Folk- Literature*. Bloomington, Indiana. 6 vols.

*verbal estética*³ que no tiene autor ni autores, porque ha sido creada por el pueblo en sentido real. Es, por tanto, el conjunto de textos y discursos que constituyen una comunicación histórica que subraya la función poética del lenguaje, y hay que situarlo junto a éste, que tampoco tiene autor ni autores, más que junto a la Literatura, realidad cultural posterior y con intención de autor.

El método folclórico, distinto de los estudios literarios, pero que también se aprovecha de ellos, marca un camino para ir de lo particular a lo general y viceversa, en un juego de comparaciones y contrastes, que las variantes favorecen sin fatiga alguna, y proporciona al educador un panorama intercultural, más auténtico y atractivo que cualquiera otro propuesta didáctica creada ex profeso para la educación en la diversidad.

Puedo asegurar que el más adecuado de los recursos didácticos y lúdicos es el Folclore Infantil. Pensemos que se trata de lenguajes varios aglutinados en torno a las palabras poéticas, palabras, canciones, dramatizaciones, bailes, frases mágicas... dibujan un universo lúdico, que es al mismo tiempo juego y juguete y materia cultural que se adapta cambiando, una energía que no se crea ni se destruye, sino que vive en un continuo cambio y una constante evolución.

Un juego que no requiere ser sometido a procesos didácticos, porque de él aprendemos a educar con reglas y modelos, traspasados por la autenticidad de la lengua materna, dando lugar a la lengua coloquial, y alcanzando la lengua culta oral. El folclore toma de la mano a los niños y jóvenes conduciéndolos a un mundo de fijación o transcripción de lo oral, que es el puente entre oralidad y escritura.⁴

Dejemos un hueco en nuestros programas y proyectos para acoger la palabra familiar impregnada de recuerdos y sensaciones originarias y sentir cómo se carga de esa fuerza que los tiempos y las circunstancias más diversas no han llegado nunca a borrar por completo: es la cristalización de ética y estética en forma de comunicación plurisignificativa.

HACIA UNA GLOTODIDÁCTICA ANDALUZA

³CFR. PROPP V.(1982) *Edipo a la luz del folclore*.Madrid. Editorial Fundamentos.

⁴ CFR. SORIANO, M. (1995): *La Literatura para niños y jóvenes. Guía de sus grandes temas*. Buenos Aires. Editorial Colihué.

En nuestro recorrido por los planteamientos y trabajos que emanan de APRELA⁵, podemos observar que no sólo se amplió a lo largo de tantos años el estudio de aspectos fonéticos del habla de los andaluces, sino que se han potenciado nuevos caminos para la definición de un modo de ser y estar en el mundo, que se refleja en las manifestaciones expresivo lingüísticas de las que forma parte indispensable la estética y / o poética.

Al hablar de folclore siempre se entiende que me refiero a la oralidad; y es correcto, en cierto modo, porque es ahí donde un lingüista puede aislar fundamentalmente, las marcas o rasgos que, hoy por hoy, caracterizan el habla de los andaluces.

Pero, además, cuando planteo tener en cuenta “*la Cultura Andaluza como eje que debe articular el vitae*”, me refiero también, para que lo estudie quien tenga competencia, a los rasgos pertinentes de la comunicación íntegra, a las marcas de identidad del lenguaje total. Rasgos dinámicos o kinésicos, musicales, tonales, etc., nos hacen considerar con sumo cuidado la integración de los aspectos verbales y no verbales de los juegos y canciones del patrimonio folclórico propio.

El folclore, sabiduría del pueblo, etimológicamente, exige métodos de estudio que superan los paradigmas propios de la lengua o la literatura, en sentido restringido.

Es imprescindible señalar, para hacer posible el usufructo de este importante capital humano, que la glotodidáctica andaluza ha ido ahondando en ello, mediante estudios científicos y fundamentos epistemológicos, y se ha centrado en el hecho diferencial, en la Modalidad Lingüística Andaluza, desde la sociolingüística, desde la psicolingüística, pero, también más recientemente desde la teoría de la recepción estética específica.

Ya no estamos como hace diez años, lanzando al aire hipótesis con el temor de que la pasión ciegue el conocimiento; ha llegado el momento de hacer pública manifestación de que el *eje de cultura*

⁵ La Asociación pedagógica para la renovación de la enseñanza de la lengua en Andalucía pone a nuestra disposición, editados por su Director D Jerónimo de las Heras y otros eminentes profesores de su equipo, una serie de libros que constituyen según mi criterio un excelente y completo repertorio de estudios teóricos y aplicados, sobre la realidad lingüística y literaria que relaciona el aprendizaje significativo y funcional de la lengua con la educación en Andalucía. Cfr. *Actas Congresos y Jornadas de Aprela*. Daiputación Provincial de Huelva (1991-2000)

andaluza ha sido tomado en serio por un grupo de investigadores, que se aglutinan en torno a los Congresos y Jornadas de APRELA.

EL MODELO MODULAR ⁶¿POR QUÉ Y PARA QUÉ UNOS TALLERES DE FOLCLORE O POÉTICA DE TRADICIÓN ORAL?

El eje de cultura andaluza pide respuestas que se encarnen en el *hacer*. Suelo esbozar teorías que dan pie a debates o críticas constructivas, pero mi verdadero campo de trabajo es el de la comunicación de *experiencias de aula*. Desde cuestiones teóricas como las expuestas y desde otras que puede sugerir cada interlocutor, ya que todos somos conscientes de la maravillosa complejidad de nuestro oficio, me comprometo con la práctica, con el “hacer”.

En los Talleres de Comunicación lectora, verbal, dramática o icónica, aplicando la metodología holodinámica⁷, procuramos que en el hacer se aprenda lo que en el decir puede quedar lejos de la operativa y funcional provisión de recursos y soluciones.

Recursos y respuestas que percibo y escucho en el diario encuentro con maestros y profesores de toda Andalucía. A poco que se mire mi currículum vitae, es posible hacerse una idea de la visión de realidad y de la implicación en las aulas de un recorrido constante y continuo por el mapa de esta zona mediterránea y atlántica, montañosa o marítima, de campiñas o desiertos, de sierras de castaños o de olivares interminables, que permite gozar y aprehender el cruce más variopinto de lo plural y de lo que identifica al mismo tiempo. El contacto con los maestros y profesores en ejercicio es un itinerario que intento agradecer y asimilar, porque aprendo del paisaje interior como del que se pinta en las ventanillas de trenes y autobuses.

Sugiero a través de tácticas y estrategias diversificadas, a los adultos que acompañan a los niños andaluces en el aprendizaje del español, que los conduzcan a un paraíso que se resume en pocas palabras:

⁶ El Modelo Modular que llega a nosotros a través del Profesor Renzo Titone, es una propuesta metodológica que coincide y se integra en el Método Dialectal de J. de las Heras, y que elaboro en forma de Talleres como el que describo en mi artículo “Un Taller de folclore infantil para el siglo XXI” en *La Literatura Infantil en el siglo XXI*. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha. Cuenca, 2000.

⁷ TITONE, R. (1986) Cfr. en especial “Un punto di vista metodologico. La prospettiva personologica e il Modello Olodinamico” en *Psicolinguistica Applicata e Glottodidattica*, Bulzoni Editore, Roma.

Gozar, sentir y reflexionar con verdadera consciencia y conocimiento de todo lo positivo, interesante, privativo, universal que hay en nuestra cultura, de la riqueza variada y vital de nuestra Andalucía.

Así, a través del contraste y la comparación, (nunca competitiva) con los otros y las otras formas y sentires culturales, llegarán a disfrutar de una situación lo más parecida a un bilingüismo o bilingüidad cultural, a una situación multicultural que no renuncia a la base metaconsciente del ser sí mismo.

En los Talleres son numerosos, por tanto, los ejercicios de *semejanzas, diferencias y análisis*, mediante la puesta en acción de variantes de los diversos recursos y categorías folclóricas que cada participante trae al recinto de la poética, a partir de su memoria individual o colectiva.

La posibilidad de una enseñanza /aprendizaje del español en Andalucía, de carácter bimodal o bidialectal, se ha entendido mal con frecuencia.

He asistido a muchas e importantes polémicas de eminentes especialistas que entablaron debates a partir de teorías y posturas, ideas y concepciones diversas o encontradas. Una lectura reposada de la bibliografía sobre el asunto, pone de manifiesto, (de nuevo acudiendo al necesario consenso y negociaciones de sentido) que existen motivos y hay materiales para elaborar una síntesis de puntos de vista de la que se compone toda didáctica aceptable.⁸

Pero, aunque me leo las teorías y escribo sobre ellas, es a partir de la inmersión en la vida de las palabras, en el "hacer poética" de los Talleres donde se desvanecen muchas polémicas porque la educación

⁸ En *La consciencia metalingüística. Teoría, desarrollo e instrumentos de medición*, se presentan unos TESTS que verifican cómo el aprendizaje de más de un código de comunicación, mediante la metodología adecuada, determina un aumento en las competencias y capacidades metalingüísticas de los sujetos (ya desde los cinco años). En esta investigación se pone de relieve que lo que sucede a los bilingües en sentido estricto, cuando son bien conducidos en la adquisición de dos lenguas, acontece a los sujetos que dominan un dialecto y una modalidad estándar de una lengua histórica. Y se demuestra incluso, que los niños que son capaces de dominar el manejo del teclado de un ordenador o descifrar las matrículas de los coches poseen una competencia de codificación/ descodificación que podría favorecer la adquisición de otros códigos expresivo-comprensivos, y en primer lugar lenguas y sus modalidades varias. (TITONE, PINTO, GONZÁLEZ GIL (2000). *Instituti Editoriali Poligrafici Internazionali*. Pisa /Roma, Edición Trilingüe -Inglés, Italiano, Español-)

no se compone de razonamientos abstractos sino de síntesis para la resolución concreta de conflictos.

Intento que todos los participantes, tras el ejercicio inicial de “*hacer*” *memoria poética o recrear el mundo mediante el estupor*, produzcan poesía, ironía, fantasía, humor, etc., se documenten y busquen datos, se hagan conscientes de su propia cultura y opten por los modelos y recursos expresivos más adecuados para su contexto y situación. Los Talleres no dan recetas ni *normalizan*, educan la competencia comunicativa.

A partir de experiencias de ese tipo, por las ramas, troncos y raíces del folclore, en mi caso matizado por el eje de cultura andaluza, he llegado yo misma desde un pueblo escondido en una hermosa sierra, a otear el horizonte abierto de todos los pueblos que me ha sido posible conocer, para formular en medio de los hablantes y culturas varias un deseo que suena a final feliz: construyamos la comunicación mediante todos los códigos posibles.

LAS RAÍCES DE LA LITERATURA ESTÁN EN EL FOLCLORE⁹

Nunca se pierde de vista en los Talleres de Comunicación o Didáctica en el aula una formulación clásica ya, que se recuerda, a estas alturas, sin mirar los papeles. Me refiero ahora al objetivo educativo del grupo de investigación y compromiso ético con el que me identifiqué con orgullo. Objetivo, utopía o deseo que escribo una vez más a continuación: Que los maestros y la sociedad en general tomen conciencia de que los andaluces hablamos español de un modo particular que se denomina “modalidad lingüística andaluza” Y que es tan útil, dinámica y rica para la comunicación como otra cualquiera de las modalidades de español que se realizan en el ámbito panhispánico.

Pero, en esta Ponencia, además, quiero señalar con rotundidad que después de comparar un canto de rueda o de comba, un refrán o una fórmula para rifar, una letrilla irónica o un romance novelado, con un capítulo de *Elejías Andaluzas*, con un poema de la lírica popular de

⁹ “Las raíces europeas del folclore Infantil” (1993) Ediciones de la Univesidad de Castilla La Mancha, Cuenca, ha sido una investigación determinante para mi visión actual del asunto que nos ocupa: el ser humano se encuentra en equilibrio sólo cuando aprende desde las raíces, y desde ellas aprehende el mundo, el universo en sentido cultural, geográfico, lingüístico, estético o ético.

Góngora, con un Retablo de Lorca, un poema de Aleixandre o unos Cantares de Machado, de puede demostrar que el Eje de Cultura Andaluza es el privilegio de sentir y expresar el mundo desde una luz única.

El efecto que producen nuestros clásicos vividos y compartidos en los Talleres, confundidos con la poética de tradición oral, me hacen ver a las claras que es normal que se nos reduzca a tópico. La vida que surge del pueblo y cristaliza en los Modelos, vuelve a ser tomada por todos y se produce una comunicación densa e inefable que emana de una tierra distinta, donde el sentimiento y la idea se pulen al mismo tiempo.

Es un rasgo característico del andaluz usar el lenguaje en una desviación o juego constante, hacer uso de la función estética de forma cotidiana y no en casos extraordinarios.

Los poetas andaluces de ahora van por la calle a nuestro lado, algunos de antes emergieron y quedaron en los libros ocupando un espacio de calidad y cantidad que constituye un acendrado núcleo de condensación para toda la poética en español.

Un rasgo esencial de este andaluz que hablamos y con el que nos divertimos o consolamos, es activar el estupor, el asombro, conmover o distanciar hasta la exageración, jugar con la vida y exprimirla. Esta es la experiencia que partiendo de textos poéticos populares y llegando a los libros de Literatura se vive en los Talleres modulares de comunicación.

El andaluz, como cualquier modalidad lingüística es vehículo que identifica el mensaje y el medio. Tratemos de acudir al aspecto poético, lúdico, creativo que con una fuerte carga cultural en su devenir y en su rehacerse, enriquece la educación lingüística y literaria de los jóvenes.

Fuera de polémicas, que sigo con interés, he tomado partido por una educación estética, que preste atención a desarrollar la autonomía creativa y la inserción en la comunidad, comenzando por la realidad más cercana, para abrirse a las referencias y creaciones de todos los lugares, en contraste provechoso, sin confusión ni complejas reacciones de inseguridad.

XXV AÑOS CON LA POÉTICA DE TRADICIÓN ORAL

Recuerdo hoy de forma particular a D^a Teresa Balló, cuando se cumplen veinticinco años de su fallecimiento, y es hora de tributarle un homenaje inteligente y emotivo, según su talante. Ella me puso en el camino de realizar *Antologías vivas* de una cadena oral que se

estaba rompiendo y cuyos eslabones sobrevivían en lugares insólitos por su inocencia, o incluso normalizados por la cultura urbana.

A partir de la necesidad de encontrar repertorios de poética adecuados a la infancia y cercanos al contexto y a la situación de los aprendices de lengua en Andalucía, me embarqué en mi primera aventura de Recopilación de Folclore de Andalucía Occidental, que andando el tiempo daría lugar a mi libro más conocido, y que por las circunstancias y personas que lo hicieron posible considero un tesoro descatalogado, *Cantar y Jugar* editado con grandes sacrificios y verdadera fe por la Editorial Alfar en 1984.

Entre 1975 y 1983, fecha en que Rodríguez Almodóvar nos sorprende con "la presentación en sociedad" de su ya depurada investigación sobre los cuentos populares auténticos,¹⁰ era muy difícil creer que los juegos y canciones, los cuentos y adivinanzas aún vigentes en la memoria de los andaluces, pudieran pasar a los libros y conservarse, mientras caían las plazoletas, los niños jugaban en la salita de la Tele y los burros se convertían en especies en peligro de extinción; es decir, la cultura rural era desplazada por la urbana, y los juegos empezaban a desaparecer de las calles y los cuentos de la boca de los abuelos.

En los Talleres solemos reconstruir esa cercana historia del folclore, recopilando también bibliografía de la abundante producción de libros que potencian nuestro Eje de Cultura Andaluza. Nos entretenemos en restauraciones y recreaciones que tratan con esmero la herencia que aún se mantiene como un milagro. Aunque tal vez los nuevos folcloristas, no suelen ser conscientes de tan interesante historia cercana en la que intervinieron personas excepcionales, capaces de

¹⁰ La edición primera de *Cuentos al amor de la lumbre*. Madrid, Anaya, es de Octubre de 1983, fecha en que asistimos con gozo a la presentación de un libro insólito, por su contenido y por su aspecto mecánico, primorosamente cuidado, que aún sorprende por la excelencia de su calidad en tiempos tan primitivos aún para nuestro tema. Un año más tarde, en Noviembre de 1984, J.M Caballero Bonald pronunció un discurso en el acto de presentación de la segunda edición corregida del Tomo I de dicha obra y de la primera edición del Tomo II, en el salón de Actos de la Biblioteca Nacional, del que entresaco sólo unas significativas frases: "*Como casi todos sabemos de sobra, la atención que se ha prestado en nuestro país al cuento popular ha atravesado por una anemia casi perniciosa. La incuria, cuando no el menosprecio, relegaron todo ese patrimonio de nuestra cultura al incierto desván de las evocaciones privadas(...)* De modo que Rodríguez Almodóvar sólo disponía de su formación de filólogo para empezar a reconstruir una herencia popular prácticamente dilapidada y maltratada, dispersa y casi en definitivo trance de extinción"

propiciar factores positivos como la democratización de la cultura, la lucha por la autonomía, la fe en lo bueno de la Reforma, y otras andanzas y aventuras, que tal vez algún día me atreva a recordar por amor a la justicia y en honor de la amistad.

Cuando nos sumergimos en el patrimonio cultural de las propias raíces, se experimenta la necesidad de ser solidarios con el pasado y con el futuro, y es cierto que una generación que amanecía cuando D^a Teresa Balló se adelantaba a su tiempo, merece que le sea reconocido el mérito de abrir caminos. Yo deseo dejar constancia y dar testimonio de, que a pesar de los años, del peso del tiempo, se puede vivir de ideales. Es un enfoque didáctico, ético y estético utilizar el EJE DE CULTURA ANDALUZA para cultivar en la práctica la más importante cualidad de un pueblo, la memoria creadora de un futuro mejor.

EL EJE COMÚN Y EL EJE PROPIO DE CULTURA VIVA

Buceando en la Poética de Tradición Oral, partiendo del habla del niño y tomando como modelos creaciones que han sido decantadas por el paso de la historia piedra de toque de la calidad, encontramos que el Eje de Cultura Andaluza no es añadido o adorno pintoresco, sino la clave del arco para entender el mundo y entendernos a nosotros mismos.

Así, los recitales de poemas, las recopilaciones de cuentos y leyendas, la restauración de juegos de palabras o juegos con canciones, los romances y cancioneros, surgen de los Talleres con la perplejidad de los actores y la serena satisfacción de quien luchó por una causa tan modesta desde hace un cuarto de siglo.

En la práctica analizamos y comparamos. Realizamos una investigación, que como es natural va de lo particular y concreto a lo general y abstracto.

Así asimilamos que todos los pueblos tienen raíces comunes, pero también que los sistemas narrativos populares, los motivos y temas, y los arquetipos y símbolos de cada patrimonio poético, en nuestro caso el andaluz, se definen tanto por las coincidencias como por las peculiaridades.

Todo se lleva a cabo de forma que surge la necesidad de un método o enfoque contrastivo, que pone a nuestra disposición el método dialectal. Considero que es una posible salida para que los andaluces se incluyan en el conjunto de hispanoparlantes, dominando la regla de oro de toda comunicación lingüística (y literaria) *la unidad en la diversidad*.

Porque, desde el folclore y la poética, podríamos hablar de un sistema simbólico común que poseen los pueblos desde antes de la historia, antes de la escritura, para expresar sentimientos,

transcendencia, estupor, necesidades estéticas, compensaciones lúdicas y festivas en los estados límites que la existencia acarrea.¹¹

Estas raíces o arquetipos colectivos, estas formalizaciones lingüísticas o de otras categorías semióticas integradas, van adquiriendo un carácter propio y se configuran como personalidad colectiva que refleja el modo de ser andaluz, en nuestro caso. Por razones de espacio, en esta ocasión concreta, no puedo extenderme a registrar los hallazgos de un Taller concreto en estos aspectos. Requiere más de una Ponencia la tarea de fijar el aliento de una determinada comunidad vital que se activa conforme a leyes y transformaciones. Señalo que, por otra parte, sí es posible aislar y estudiar con el debido tiempo y método de investigación muchos rasgos del andaluz que tienen que ver con la estética y con el arte de la palabra, pero componen estos rasgos un mapa o red que precisa teorías específicas e investigaciones monográficas.

Por ejemplo, resulta de nuestros análisis y contrastes una amalgama o red, que vincula Andalucía con la Ruta de la Plata y con los asentamientos célticos, une las zonas fronterizas extremas (límites de Portugal y límites de Almería con Murcia); se puede rastrear el camino de un canto sefardita de boda en la Sierra de Aracena¹² y comparar con asombro ante las semejanzas, ese canto con una escenificación cantada en Cerdeña.

El folclore llega a producir un vértigo especial como diría Thompson, pero el folclore de Andalucía multiplica ese efecto por la cantidad de capas y estratos de cultura tan cargada de siglos como receptiva e híbrida.¹³

LA COMPLICADA FILIGRANA POÉTICA DE UNA AMALGAMA CULTURAL

En Andalucía confluyen culturas múltiples; nuestra tierra ha asumido ritos, mitos y tradiciones de ámbitos geográficos muy diferenciados; el ser pasadizo entre Oriente y Occidente, mar/océano, norte/sur, da lugar a una fisonomía pluralista, a un sincretismo enriquecedor, y como sucede en todas las culturas cargadas de siglos, a una compleja y amalgamada intersección de líneas enriquecedoras:

¹¹ CFR. JUNG, CG. (1995): *El Hombre y sus símbolos*. Paidós. Barcelona.

¹² GONZÁLEZ GIL, M.D. (1993): "Las raíces europeas del folclore infantil", Op. Cit.

¹³ CFR BRENAN, G. (1995): *La copla popular española*. Málaga, Editorial Miramar. Especialmente página 81

una cultura depurada, abierta a un tiempo al mar y resguardada entre vegas, valles y cordilleras.

He dedicado mucha vida al tema, pero más he recibido y es un placer animar a todos los jóvenes a realizar investigaciones y propuestas para poner de relieve la riqueza de las raíces y la necesidad de expandir el alma hacia todas las regiones del mundo.

Lo universal y lo particular son polos indispensables para encuadrar la vida en la armonía, así lo sentimos y así lo hemos expuesto en todos los tonos de voz de que disponemos los hombres y mujeres que nos conmovemos y nos entusiasmos con un modo de ser que es abierto, pero que no quiere renunciar a ser sí mismo y a poner de relieve el hecho diferencial que enriquece y complementa.

Los profesores y estudiantes a los que se orientan propuestas como la presente, son invitados a formar parte del grupo, cada vez más numeroso y cualificado, de aficionados y estudiosos de un tema que aún no ha alcanzado la meta de salir de la marginalidad, pero que mantiene la esperanza de no verse reducido a la simplificación que supone el tópico.

El folclore ha sido revitalizado en los últimos años en todos los ámbitos de nuestra cultura, europea o panhispánica, pero aún no desciende a las aulas con la aplicación que deseamos todos.

Y se da la circunstancia de que estamos en peligro, al comienzo de este milenio de una normalización, globalización o pensamiento único regresivo. Se quiere achacar el fracaso escolar a modelos autonómicos, y no se emplean los medios a nuestra disposición para verificar las causas de dificultades y fracasos. Se gastan cuantiosas sumas en investigación sobre calidad de la enseñanza, pero poco se hace por contrastar la calidad humana, el equilibrio ético y estético de los adultos que guiamos a las nuevas generaciones.

Me parece que se investiga poco o nada en el sistema de valores que los andaluces podemos ofrecer como seña de identidad, y que es un patrimonio de la humanidad, un monumento ético y estético de comunicación excepcional.

Y creo también que el Eje de Cultura Andaluza, herencia y símbolo de una comunidad sabia y poderosa en sentimientos, no nos pertenece para cerrarnos entre barreras autonómicas, sino que se lo debemos a

los hombres y mujeres de todas las culturas que podrán disfrutar con nosotros de una fuente que mana sin agotarse.

No sé si habré conseguido expresar con claridad que es una tarea didáctica, ética y estética conseguir que la cultura andaluza sea el eje articulador del *vitae*. Hacerlo realidad en las aulas es difícil, pero quisiera ofrecer una muestra de que es posible y hermoso intentarlo.

APÉNDICE.

A) OBJETIVOS DE UN TALLER PARA *HACER* POÉTICA DE TRADICIÓN ORAL. (NIVEL DE LA PROPUESTA: MAESTROS O FUTUROS MAESTROS INTERESADOS EN LA MODALIDAD LINGÜÍSTICA ANDALUZA)

1. Estimular a los participantes para que hagan aflorar su virtualidad estética y poética y cultiven la sensibilidad integradora y total.
2. Presentar propuestas desarrolladas para que un juicio crítico, instruido, consciente y leal (conocimiento, consciencia y conciencia o lealtad para con sus raíces), aflore en el individuo y en el grupo.
3. Poner de manifiesto que es posible y gratificante cultivar un patrimonio estético y artístico escondido y que corre el peligro de extinguirse.
4. Descubrir las virtualidades del patrimonio poético propio como una forma fundamental de educación lingüística y literaria, cargado de energía capaz de potenciar las creaciones más actuales del arte y la poética.
5. Demostrar, mediante el estudio y la reflexión consciente, inmersos en su disfrute activo, que el conjunto de textos y discursos que corresponden a la cultura andaluza, no es sólo recuerdo del pasado sino fuente que conduce a los veneros más profundos de la realidad, donde todos nos sentimos humanos y creadores de nuestro futuro.
6. Descubrir a los andaluces del futuro unos modos de hacer arte y poética, a partir de las producciones heredadas que son siempre dúctiles y maleables.
7. Recuperar el patrimonio simbólico, léxico, de construcción de textos y discursos a partir de la sabiduría lingüística y poética que emana particularmente de las producciones de folclore infantil: el folclore como didáctica (o aprender de la didáctica del folclore).

A partir de estos objetivos, se plantearían las programaciones de talleres para realizar una ANTOLOGÍA VIVA DE FOLCLORE POÉTICO DE NUESTRA COMUNIDAD

b) DESARROLLO ABREVIADO DE UNA PROPUESTA DE TALLER DE POÉTICA ARTICULADA EN EL EJE DE CULTURA ANDALUZA (Un módulo en tres sesiones)

Planteo un solo objetivo (aunque guardo una larga lista escrita en reserva):

Vitalizar, recuperar la vida que quedó prendida en juegos y canciones de infancia para que no se detenga el río de la poética, transmitida libre y gozosamente.

Trabajaremos el juego acompañado de canciones rodeados de niños de hoy, cargados de la energía de siempre. Estamos a punto de realizar, a partir de una acción didáctica, el arte que duerme dentro de nosotros.

A través de unas sesiones breves y sugerentes que he denominado Talleres, con una metodología eminentemente activa, los educadores encontraremos aquí recursos que estimulen lo que tenemos en común con los niños más pequeños: La necesidad de unir la acción, el hacer, el aprendizaje, el descubrimiento de la poética y de la vida de nuestro pueblo sin dejar de ser felices, alcanzando la diversión como energía positiva.

La dimensión lúdica del ser humano, el derecho a seguir cantando y jugando desde la propia cultura, es un hecho positivo que nunca ha sido puesto en tela de juicio por pedagogos, didactas, investigadores de la cultura, poetas o sabios maestros.

Hoy, cuando las costumbres tradicionales corren peligro de desdibujar lo más valioso y rico de nuestras raíces, desde muchos lugares llega el impulso y aliento.

Aún, hoy, con un curso que terminará en 00, la Poética de tradición oral, el folclore infantil y la Literatura, es un excelente recurso que completa y enriquece la educación integral, que considero, en esta materia, y por mi formación particular, centralidad que globaliza e integra.

Desde los documentos curriculares hasta las más serias investigaciones psicolingüísticas y sociolingüísticas, etnográficas o antropológicas, se destaca el valor de estos juegos y canciones que nos acompañan en el descubrimiento del mundo circundante, de la mano de la belleza, el placer, el estupor y la libre expansión de energías.

Presentaré por escrito unas pautas que suponen el armazón o arquitrabe del edificio que entre todos tenemos que construir. por necesidades de esta exposición solo voy a desarrollar la fase primera o sincrética o de Inmersión, el resto de las fases o momentos puede encontrarse en cualquiera de las publicaciones que he sacado a la luz, pero también dejaré aquí un somero esquema de lo que podría denominarse, siguiendo en la seriedad y lo festivo

1ª SESIÓN LA ANTOLOGIA

PASO PRIMERO: RECOPIRAR (*RECORDAR. LA INFANCIA: UN LIBRO*)

El primer paso es hacer que los alumnos descubran canciones populares que aún recuerdan todos o que alguno se atreve a expresar, tirando, por una eficaz asociación, de la memoria de los demás.

Entrego ahora a cada uno de los alumnos una hoja de papel dividida en dos columnas: en la columna de la derecha aparece una canción, adivinanza, retahíla o cualquier tipo o categoría de las ya recopiladas en repertorios propios o de otros autores.

Reunidos en pequeño grupo, los participantes del taller tienen que elaborar “sus variantes”. La actividad se denomina ANTOLOGÍA ALTERNATIVA O MEMORIA PERSONAL.

DOCUMENTO 1: RECORDAR FOLCLORE INFANTIL

Es fundamental que esta actividad termine habiendo logrado que la memoria poética escondida aflore y se ponga en marcha, veremos cómo surgen las ondas del estanque si se tira la piedra adecuada: Desbloquear el olvido, romper las censuras, comprobar la memoria poética, buscar el propio intertexto, la propia variante, produce un saludable contagio. Mi papel es sólo maieutico, provocador, me convierto la privilegiada testigo de geografías y paisajes interiores, conozco pueblos y ciudades, aumenta el léxico, cada sinónimo imposible me envuelve en la magia de la lengua que no cesa.

Los libros con repertorios de folclore infantil han sido respetuosamente invitados al acto, provocan en un momento dado la curiosa atención de los estudiantes, o maestros en su caso. Cuando el clima es propicio, se entregan las fichas de RECOPIACIÓN.

DOCUMENTO N° 2. FICHAS DE RECOPIACIÓN.

Cuando entregamos a los alumnos las fichas para empezar la Recopilación, aún no han estudiado el tema de forma técnica o científica..

Una vez entregada las fichas de Recopilación se establece un breve espacio de preguntas y respuestas porque los estudiantes, o maestros, quieren comenzar a construir el conocimiento.

Doy las respuestas e indicaciones imprescindibles, y pasamos a disfrutar el resultado de los recuerdos, experiencia que aún no ha sido “vívida”: En forma de círculo (hermenéutico), componemos la “primera antología oral”, que puede se transcrita.

No basta con sugerir, evocar, recordar y comparar los recuerdos propios y los poemillas o juegos de los Repertorios canónicos, me empleo a fondo para que las fichas recogidas con entusiasmo se conviertan en elementos activos de este Taller.

PASO SEGUNDO: RESTAURACIÓN DE LOS FRAGMENTOS QUE RECOJAN

Se va creando un clima de interés, y se espera que alcancen una experiencia nueva: Que el folclore infantil no se ha perdido, que esta al alcance de todos, que todos somos capaces de descubrir sus tesoros, y que, como los folcloristas podemos ser útiles a nuestra cultura y recuperar el patrimonio escondido, pero que está latente. También voy demostrando que el folclore infantil permanece en nosotros porque lo aprendimos en el momento adecuado. la primera infancia, cantar, jugar y desarrollar la expresión lingüística y literaria, conducen al desarrollo de importantes competencias, sin que la diversión y la fantasía tengan que huir de las aulas, por muy científicos y universitarios que seamos.

II) RESTAURAR.

Cuando empiecen a llegar las fichas de Recopilación, se forman grupos “especializados”. El trabajo consiste ahora en clasificar, ordenar, seleccionar. Propongo distintos criterios o ejes de organización del material:

- TEMÁTICO
- TIPOLÓGICO
- SEGÚN CATEGORÍAS
- CRONOLÓGICO
- ETC.

Según los acuerdos, que dependen del grupo, de sus intereses y del material recopilado, procedemos a enseñar técnicas de restauración, operando como si hiciéramos coincidir las piezas de un puzzle. Las instrucciones o pautas para saber jugar a esta restauración reciben un estilo claro y directo, que no reproducimos para no extender lo que los especialistas ya conocemos. Se prepara la Fase analítica y las

preguntas cada vez requieren respuestas más técnicas. Es el momento de acudir a los libros de Folclore Infantil ya presentes, pero que aumentan en cantidad y complejidad técnica.

Los grupos descubren la unidad y multiplicidad, por una intuición lógica comienzan a estudiar de forma comparativa los repertorios y sus características, las diferencias y semejanzas, etc.

DOCUMENTO N° 3. FICHA GUÍA DE RESTAURACIÓN

III) REHABILITAR.

Les propongo editar un libro de aula, con una actualización de los repertorios recogidos.

El libro se elabora conforme a un documento, n° 4, que propone una sola condición: que los materiales seleccionados sean actualizables, que tengan sentido hoy.

No es suficiente que la memoria de los futuros maestros, o maestros en ejercicio, se haya refrescado, es preciso ser críticos y situar los textos en su valor funcional. Es preciso distinguir los textos o descripciones de juegos y costumbres, refranes o modismos que hay que conservar como piezas de museo y serán objeto de estudios posteriores por su interés simbólico o emotivo, de los que tienen plena actualidad, sin mitificar sus adherencias socioculturales, que tal vez nos hablen de referencias hoy rechazables porque la historia avanza en positivo y los valores no pertenecen al inmovilismo.

En este paso de Rehabilitación se resuelven muchos problemas heredados que confunden el folclore y la cultura con la superstición y la nostalgia inadecuada para una educación abierta y progresista.

Se proponen, además, tareas múltiples:

- ❑ Aportar casetes con la grabación de las melodías correspondientes a canciones para jugar, que insertaremos en el libro de aula.
- ❑ Transcribir partituras o grabar música tocada por los alumnos.
- ❑ Elaborar instrucciones antiguas o renovadas par los juegos seleccionados.
- ❑ Definirse por un tipo de categorización a partir de mis propuestas y las de otros especialistas que se reflejan en los libros “de compañía” en el taller.

- ❑ Elaborar fichas con palabras poéticas, arcaicas, dudas sobre vulgarismos, consultas a expertos, etc.
- ❑ Establecer debates sobre el reflejo de diversas formas o hablas dentro de Andalucía que se reflejan en los textos elegidos para el LIBRO DE AULA, ETC.

IV) RECREAR.

Paso a paso, los participantes del taller se han convencido de que el lector recrea el texto, de que nadie crea de la nada, y descubre que hay algo oculto y común entre los textos de la poética y su propia capacidad de recrearlos y vivirlos. Han vivido una inmersión: Se abre entonces un periodo de debates, porque cada uno de ellos ha vivido la experiencia con una libertad conducida pero real.

2ª SESIÓN.

LA PUESTA EN MARCHA AULALUDUS: “VIVIR LA POÉTICA REFLEXIVAMENTE”. ANÁLISIS: CRITERIOS O VIVENCIA CONSCIENTE.

En esta fase se establece la consigna de que aprender a hacer es aprender a saber. Surgen así las Propuestas contrastivas o comparativas, que hemos podido organizar a partir de bibliografía variada, pero que se fundamentan en los estudios de intertextualidad y literatura comparada.

Podríamos mostrar los testimonios de las obras realizadas como el vídeo-teatro *“La niña del zurrón”*, el *“Cuento total de Ceniciento”*, *“El príncipe Federico, entre el “rap” y las “sevillanas”*, o el índice de *Palabras para jugar*, dividido en categorías, con símbolos de colores y recogida cuidadosa del léxico integrado por idiolectos diversos. Pero nunca será posible resumir aquí la abundancia de creaciones, de experiencias de hacer arte, que se analizan y contrastan, para aprender las convenciones e instituciones de la cultura y de la poesía a medida que nos metemos en su estructura y en sus secretos. El conocimiento de la cultura, mediante informaciones, y las reflexiones de cierto nivel sobre razones epistemológicas de este hacer y de esta mentalidad didáctica, ha ido conduciendo a los maestros o futuros maestros, a una necesidad de estudiar y acudir a fundamentar sus intuiciones, vivencias o descubrimientos más o menos parciales en fuentes autorizadas.

Como hemos partido de una inmersión, hemos atravesado, en un círculo hermenéutico, el proceso de análisis mediante la

deconstrucción y reconstrucción comparativa, ahora llega, como fruta madura, la síntesis.

3ª SESIÓN.

ESTUDIAR EL FOLCLORE Y LA REALIDAD DE LA CULTURA ANDALUZA ALGUNOS TEXTOS SUGERIDOS

Invito a una fase de estudio y reflexión:

- ❑ El marco contextual: la educación infantil y primaria en Andalucía. a partir de la lectura personal invito al debate, que se realiza de forma muy distinta según los ámbitos. En caso de realizar esta propuesta en las aulas escolares el debate es más vivo porque los maestros en ejercicio se plantean las situaciones de forma muy distinta a como las conciben nuestros estudiantes. El contraste y la comparación de actitudes y aptitudes cobra todo su relieve.
- ❑ Libros de folclore, que siempre estuvieron presentes en el taller, aumentan y traspasan las fronteras; los estudiantes que dominan algún idioma, o los que se han acercado a otro país por las causas que sean, agrandan el espacio comparativo.
- ❑ Actas notariales: como es habitual, el Secretario recogerá las conclusiones del Taller y elaboramos un Guión de trabajo, que suele servir para encauzar los múltiples hallazgos y someterlos a una formalidad que haga posible la Evaluación, dentro del equilibrio entre utopía y realidad (son conocidas por todos las dificultades de evaluar el arte o los productos a él asimilados), teniendo en cuenta el numeroso grupo de alumnos, que en ocasiones ha supero los 100 por grupo de clase (soy responsable de tres grupos de EI y 1 ó 2 grupos de Primaria).

Es evidente que no se puede realizar esta clase en un horario convencional, pero sí ponemos las bases en el tiempo de clase, para trascender de forma muy organizada sus límites, y comenzar “el juego de las horas extraordinarias”, donde conseguimos estudiar y pasarlo muy bien. Porque la diversión es uno de los objetivos fundamentales de la visión que he elegido como educadora centrada en los niños y en los momentos mágicos de la Literatura y la Poética.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, M. (1967): *Ciencia del lenguaje y arte del estilo*, Madrid, Aguilar.
- BRYANT, S. C. (1976): *El arte de contar cuentos*, Ed. Nova Terra, Madrid.
- CONSIGLIERI, P.: *Contos populares portugueses*, Lisboa Editorial Vega.
- CORDOVA, S. (1947): *Cancionero infantil español*, Santander.
- DOUBROSKY S. Y TODOROV S. (1971): *L'enseignement de la Littérature*, París, Plou.
- FRAZER, J. G. (1981): *La rama dorada. Magia y religión*. F.C.E. Méjico.
- GAIGNEBET, C. (1986): *El folklore obsceno de los niños*. Barcelona. Editorial Altafulla,.
- GARCÍA HOZ, V. (1981): *El profesor. Formación y perfeccionamiento*, Madrid, Escuela española.
- GONZÁLEZ GIL, M. D. (1984): *Edición crítica de folclore infantil. Implicaciones didácticas*, Alfar, Sevilla.
- GONZÁLEZ GIL, M. D. (1992): “Las raíces europeas del folklore infantil” en *El folklore infantil*. VV.AA. Editado por P. Cerrillo y J. García Padrino. Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.
- HERAS BORRERO, J. DE LAS (1998) ., “Bibliografía básica de lingüística andaluza aplicada”, en *Actas de las II jornadas sobre Modalidad Lingüística Andaluza*, Huelva, pp. 163-178.
- KROHN, K. (1971): *MFolklore Methodology*. Texas, U.P.
- LARREA, A. (1958): *El folclore y la escuela*, C.S.I.C., Madrid.
- MACHADO ALVAREZ, A. (1982): *El Folk-Lore andaluz. Organo de la sociedad de este nombre, 1882-1883*. Madrid, Editorial 3-14-17. Edición Conmemorativa del Centenario. (Facsimil). Exmo. Ayuntamiento de Sevilla.
- MACHADO ALVAREZ, A. (1982): *El folclore andaluz*, Biblioteca de tradiciones populares, Ed. Tres, catorce, diecisiete, Ed. Centenario, Ayto. de Sevilla, Madrid.
- POSTIC, M. (1982): *La relación educativa*, Narcea, Madrid.
- POWELL JONES, T. (1973): *El educador y la creatividad del niño*, Narcea, Madrid.
- TORNER, E. M. (1965): *El folclore en la escuela*, Losada, Buenos Aires.

VV.AA.: *El folclore español*, Instituto de Antropología Aplicada.

VV.AA. (1980): *La educación en Andalucía*, Asoc. Ant. Alumnos E.U.
Profesorado de Córdoba.

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN ANDALUCÍA

Susana Guerrero Salazar y Emilio Alejandro Núñez Cabezas

Los medios de comunicación suponen un terreno enormemente fértil para la enseñanza de diversas materias de carácter interdisciplinar (SZYMANIAK, 1999, pág. 121), pero, sobre todo, para la enseñanza de la lengua en sus diversos niveles (GUERRERO SALAZAR, 1996, págs. 450-455). Dado el tiempo que el alumnado invierte en ver la televisión —se calcula que un alumno de EGB pasa más del mil horas ante el televisor (FERRÉS, 1994, pág. 111)—, no estaría mal aprovechar el interés que suscita este medio para el análisis y reflexión de la lengua que se utiliza en su ámbito.

Trabajando con los medios, podemos acercar al alumno a la radio y a los periódicos locales, en los que encontrará temas actuales y de interés. En palabras de Szymaniak,

“Se trata no sólo del aprendizaje y perfeccionamiento de las formas lingüísticas (léxicas y gramaticales) y de la percepción de la cultura del idioma enseñado, sino también de la adquisición por parte de los alumnos de la competencia comunicativa: lingüística, intercultural y mediática, comprendida como utilización adecuada de las redes disponibles para el acceso a la información, adoptando, al mismo tiempo, una postura crítica ante el efecto mediático” (SZYMANIAK, 1999, pág. 144).

Si tomamos conciencia de la influencia que los medios de comunicación ejerce en los usos lingüísticos de niños y jóvenes, el reto

de la enseñanza está en aprovechar, desde el aula, los aspectos positivos y contrarrestar los negativos. Como ventajas del discurso mediático, Szymaniak destaca la fusión entre los códigos gráficos, visual, sonoro y verbal y la relación entre terminologías y lenguajes especializados — económico, jurídico, político, científico, literario, etc.— (SZYMANIAK, 1999, págs. 145-146). En este sentido, estos medios pueden contribuir a la ampliación del léxico, pero también abusan en ocasiones de un lenguaje vulgar e incorrecto (ASENSI, 1989, págs. 598-599).

A continuación, proponemos una serie de ejercicios que —de ser realizados— deben apoyarse en textos (en el caso de la prensa) o programas (en el caso de la televisión o de la radio) que sean motivadores para los alumnos. En el caso de la infancia lo más acertado es el análisis de los dibujos animados (PASCUAL DÍEZ, 1996, PÁGS. 441-449). Sin embargo, para los adolescentes y jóvenes, funcionan mejor los anuncios publicitarios, las crónicas deportivas y los artículos de opinión.

Las propuestas de trabajo que presentamos, realizadas sobre los medios de comunicación andaluces, están basadas en nuestras experiencias como profesores de lengua española.

1. ANÁLISIS DE TEXTOS

El periódico es un elemento esencial para el conocimiento de los géneros y del lenguaje periodísticos, para el desarrollo de la expresión oral y escrita, y como auxiliar pedagógico en temas de literatura.

Son muchas las propuestas interesantes de fichas y modelos de trabajo que los especialistas en esta materia han aportado a la comunidad científica (GARCÍA NOVELL, 1992; SEVILLANO Y BARTOLOMÉ, 1995; LÓPEZ CUBINO, 1997). Nosotros proponemos un ejercicio que tiene como base el artículo de opinión y que pretende:

- En primer lugar, conseguir que el alumno adquiriera diversos conocimientos lingüísticos y literarios de un modo integrado.
- En segundo lugar, que se familiarice con el artículo de opinión y, a través de él, reflexione sobre la lengua y sus recursos.
- En tercer lugar, favorecer el diálogo en clase, utilizando el texto como pretexto para discutir temas de actualidad que conciernen directamente a los jóvenes.

Somos partidarios de escoger artículos de opinión creados por autores andaluces de prestigio¹ en los que el humor esté presente, para que atraigan la atención y la simpatía del lector; de este modo, tendremos garantizada una lectura atenta y una predisposición positiva ante el ejercicio.

El esquema de trabajo se basa en la descomposición del texto, para así extraer los aspectos lingüísticos y literarios más llamativos, y, de este modo, descubrir la intención del autor. Los pasos que daremos son los siguientes: lectura del texto y comprensión del vocabulario; localización del texto se trata y construcción del discurso. A continuación, procedemos al análisis de los planos morfológico, sintáctico y semántico. Para llevar a cabo el análisis, proponemos a los alumnos trabajar con fichas, de forma que, al observar las unidades fuera del texto y agrupadas por categorías, campos semánticos, etc., se pueda, de un modo más fácil, extraer conclusiones.

Finalmente, indicamos a los alumnos que se centren en la llamada función poética o estética, pues los artículos de opinión presentan un estilo bastante cuidado y suelen acudir a los recursos literarios para conseguir belleza y expresividad. Concretamente, la columna es un fenómeno más literario que periodístico (SANTAMARÍA, 1990, PÁG. 123), caracterizado por su estilo ameno (literario), por lo que, normalmente, está repleta de figuras retóricas².

2. LOCALIZACIÓN DE ERRORES

El segundo ejercicio consiste en la caza y captura de errores en un programa televisivo o radiofónico o en una determinada sección periodística.

Pedimos a los alumnos que utilicen los medios autonómicos o locales, para que el ejercicio les sirva para conocer la lengua que se utiliza en su entorno y puedan confrontarla con la norma. Para ello es necesario reflexionar sobre los aspectos normativos de la lengua. Por

¹Hemos trabajado sobre todo con las colaboraciones de Manuel Alcántara en el periódico malagueño *Sur*, cuyos artículos han sido estudiados por el profesor León Gross (1996, 222-286).

²Con la finalidad de potenciar el uso del periódico en clase presentamos una comunicación en el VI Simposio de la SEDLL (Las Palmas de Gran Canaria, 9-11 de diciembre de 1999), denominada “El periódico en clase: un enfoque didáctico para el estudio de la lengua y la literatura a través del artículo de opinión”.

un lado, que aprendan que el código oral y el escrito son diferentes. De este modo, en los textos orales encontrarán que el yeísmo, el ceceo, el seseo, la aspiración de la ese, de la hache o de la equis, la pérdida de los finales o de la -d- intervocálica, etc., admisibles como rasgos dialectales del andaluz, son inadmisibles en la lengua escrita.

No obstante, salvando los rasgos dialectales que el alumno debe poner de manifiesto como tales, se deben desechar los errores morfológicos, sintácticos y semánticos, como la falta de concordancia numérica y genérica, los usos incorrectos del gerundio, el leísmo, laísmo y loísmo, los fallos de régimen preposicional, de nexos, el abuso de las muletillas, las elipsis, los anacolutos, etc.

Es necesario que los alumnos diferencien los rasgos dialectales de los vulgarismos que denotan un nivel cultural bajo, como los producidos por síncope (*alante* por *adelante*), apócope (*paralís* por *parálisis*), aféresis (*orgullecerse* por *enorgullecerse*), prótesis (*arrejuntarse* por *rejuntarse*), epéntesis (*vayámonos* por *vayámonos*), paragoge (*asín* por *así*), metátesis (*naide* por *nadie*), disimilaciones (*medecina* por *medicina*) y asimilaciones (*difinitiva* por *definitiva*).

La finalidad del ejercicio es dotar al alumno de una capacidad suficiente que le ayude a reconocer y paliar los errores más comunes que se producen en la lengua de su entorno.

3. ANÁLISIS DEL LÉXICO

Con frecuencia, las palabras cajón o palabras fáciles (*cosa*, *tema*, *materia*, etc.) sustituyen a otras más precisas, denotando así la pobreza léxica. Proponemos al alumno detectarlas en los medios de comunicación y sustituirlas por el término adecuado. Lo mismo puede hacerse con los latinismos, extranjerismos, arcaísmos, tecnicismos, coloquialismos, frases hechas, etc. La finalidad del ejercicio es, no sólo la ampliación del vocabulario, sino también afinar la actuación, esto es, el empleo del término correcto en la situación adecuada.

4. ESTUDIO DE LOS LENGUAJES ESPECÍFICOS

Lo que caracteriza al lenguaje de los medios de comunicación es la heterogeneidad de códigos y las contaminaciones con otros lenguajes, debido, claro está, a la heterogeneidad de referentes. Esta riqueza nos permite estudiar determinados lenguajes específicos que pueden ser de interés para los alumnos. Por ejemplo, los lenguajes deportivos (en sus

diversos subcódigos: fútbol, baloncesto, tenis, ciclismo, etc.), el lenguaje taurino, etc.

Los alumnos podrán escoger textos de prensa o programas de radio o televisión sobre música, cine, deporte, etc., según sus aficiones, y extraer sus propias conclusiones sobre las características específicas de cada lenguaje (el léxico propio que conforma la jerga, los extranjerismos que introduce, los fenómenos de derivación que emplea, los recursos utilizados para dar expresividad al discurso, etc.).

5. SEXISMO LINGÜÍSTICO

El último ejercicio que proponemos pretende que los alumnos profundicen en los empleos sexistas de nuestra lengua. Según García Meseguer,

Se incurre en sexismo lingüístico cuando se emplean vocablos (sexismo léxico) o se construyen oraciones (sexismo sintáctico) que, debido a la forma de expresión escogida por el hablante y no a otra razón, resultan discriminatorias por razón de sexo (GARCÍA MESEGUER, 1994, pág. 24).

Obviamente el sexismo social es la causa del sexismo lingüístico, sin embargo, este último contribuye en gran manera al desarrollo del primero, ya que a través del lenguaje se transparenta la mentalidad del ser humano. En este sentido, los medios de comunicación desempeñan un papel fundamental, pues son, en gran parte, los responsables del rumbo que está tomando nuestra lengua en la actualidad.

Uno de los procedimientos usados para evitar el sexismo consiste en recurrir a los desdoblamientos del tipo *hombre-mujer, empleado-empleada, candidato-candidata*, etc.

Pero más profundo y grave que el sexismo léxico, resulta el sexismo sintáctico. Un caso muy normal es el que ocurre cuando hay mención expresa a ambos sexos y es el masculino el que precede al femenino, a pesar de que no hay razón alguna que justifique este privilegio de un sexo sobre otro. Frente a esta regla que ha impuesto el uso, estableciendo una jerarquía en la pareja humana que privilegia al varón (*hombres y mujeres, señores y señoras*, etc.), en los medios de

comunicación cada vez con más frecuencia se alterna el orden indiscriminadamente: *hombres y mujeres, mujeres y hombres*.

Otro rasgo no sexista consiste en utilizar sustantivos colectivos no marcados (*gente, funcionariado, colectivo, colectividad, asamblea, asociación, grupo, pueblo, etc.*) o voces comunes del tipo *camaradas, colegas* (en vez del masculino genérico *compañeros*) o perífrasis como *pueblo catalán* (en vez de *catalanes*), *la clase política* (en vez de *los políticos*), etc.

Pero, a pesar de estos esfuerzos, la premura que envuelve a los medios de comunicación, la rapidez de las entrevistas, etc., hacen que el discurso mediático, con frecuencia, sea espontáneo y esté poco elaborado, por lo que va cuajado, con frecuencia, de la lacra del sexismo. Veamos dos ejemplos de léxico sexista (*compadreo* y *marujona*) que demuestran que el lenguaje coloquial está impregnado de sexismo y que, hasta los políticos, que pretenden no ser sexistas, incurren en este vicio.

El término *compadreo*, claramente sexista en la forma y en el contenido, se emplea en política para designar el trabajo poco serio realizado por los hombres. Este vocablo de connotaciones negativas lo utilizó Celia Villalobos, alcaldesa de Málaga, en el periódico malagueño *Sur*:

Es un paso más para que las mujeres vayamos cambiando la reglas del juego del poder. Tenemos formas de gobernar diferentes, somos más próximas, realistas, y en algunos puntos intransigentes. Con nosotras no va el *compadreo* como con los hombres, pero yo no me creo mejor que ellos³.

Poco después, en una entrevista en Málaga TV, se le preguntaba a Celia Villalobos qué le parecía que la oposición la hubiera tildado de ser una *marujona* por preocuparse demasiado de los aspectos estéticos de la ciudad (flores, árboles, etc.) en perjuicio de otros asuntos más importantes. Sobre este insulto, la alcaldesa respondió dando su propia

³Celia Villalobos, *Sur*, 27/5/99, pág. 7.

definición del término, esto es, «la mujer relacionada con el guatiné y los rulos»⁴, acepción que ella no podía aplicarse en absoluto⁵.

Con ejercicios de este tipo y otros similares a los propuestos anteriormente, se puede aprovechar en el aula la infinidad de recursos que ponen a nuestro alcance los medios de comunicación. La finalidad es, no sólo profundizar en el conocimiento de la lengua andaluza en ebullición, sino hacerlo en todas sus perspectivas y desde una actitud crítica.

BIBLIOGRAFÍA

- ASENSI, J. (1989): “Los medios de comunicación y el niño”, *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid, Anaya.
- FERRES, J. (1994): *Televisión y educación*, Barcelona, Paidós.
- GARCÍA MESEGUER, A. (1994): *¿Es sexista la lengua española? Una investigación sobre el género gramatical*, Barcelona, Paidós.
- GARCÍA NOVELL, F. (1992): *Inventar el periódico. Propuestas para trabajar la prensa en la escuela*, Madrid, Ediciones de la Torre, 2ª ed. ampliada.
- GUERRERO SALAZAR, S. (1996): “La gramática en los medios de comunicación. Un enfoque didáctico”, en *La gramática y su didáctica. Actas del IV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Málaga, Miguel Gómez Ediciones, Universidad de Málaga, SEDLL.
- LEÓN GROSS, T. (1996): *El artículo de opinión*, Barcelona, Ariel Comunicación.
- LÓPEZ CUBINO, R., COORD. (1997): *La prensa en la escuela. Orientaciones didácticas para su utilización*, Madrid, Editorial Escuela Española.

⁴Celia Villalobos, 9/6/99, Málaga, TV, Opiniones.

⁵En esta ocasión, Celia Villalobos aprovechó la coyuntura para defender el trabajo de la ama de casa, con la que ella sí se identificaba en cuanto madre y esposa, estrategia política muy beneficiosa, en vísperas de elecciones municipales, para atraerse la simpatía de las mujeres. De este modo, afirmó que, si la *marujona* es la ama de casa que cuida de los suyos y está pendiente de los detalles, entonces a ella no le importaba en absoluto que la llamaran así.

- PASCUAL DíEZ, J. (1996): “Análisis de los errores gramaticales en los programas de dibujos animados. Implicaciones para la enseñanza de la gramática”, en *La gramática y su didáctica*, op. cit.
- SANTAMARÍA, L. (1990): *El comentario periodístico. Los géneros persuasivos*, Madrid, Paraninfo.
- SEVILLANO, M. L. Y BARTOLOMÉ, D. (1995): *Enseñar y aprender con la prensa. Fichas y modelos de trabajo*, Madrid, Editorial CCS.
- SZYMANIAK, W. J. (1999): “La rentabilidad de las ciencias de la comunicación e información en la didáctica de los idiomas”, *Lenguaje y textos*, 13, 143-149.

EVALUACIÓN DE LA ESCRITURA EN ALGUNOS NIVELES EDUCATIVOS

Francisco Gutiérrez García

1. INTRODUCCIÓN

Durante los años en que hemos desarrollado con nuestros alumnos actividades de expresión escrita, hemos podido configurar una metodología de evaluación que, a su vez, nos ha suministrado la suficiente información que nos permite ahora realizar unas primeras comparaciones de resultados entre alumnos de distintos niveles de enseñanza.

Sin pretender establecer ninguna conclusión acerca del estado actual de la escritura en nuestro sistema educativo, tanto en los últimos años de la educación obligatoria como en la postobligatoria, sí queremos, no obstante, ofrecer una referencia real que pudiera servir de reflexión.

Los datos que expondremos corresponden a textos de tipo argumentativo, compuestos por alumnos de cuarto curso de ESO, segundo curso de Bachillerato LOGSE y primero de Magisterio. Estos grupos realizaron una prueba inicial, seguida por la composición, a lo largo del curso, de varios textos similares, cuya finalidad principal era la de mejorar paulatinamente la expresión escrita de tales alumnos.

La corrección con claves y su posterior contabilización en cada ejercicio nos han permitido, en primer lugar, señalar adecuadamente el diagnóstico que toda corrección de textos escritos debe mostrar; en segundo lugar, que cada alumno personalizara sus particulares objetivos de recuperación; en tercer lugar, conectar esta tarea con los

contenidos gramaticales y compositivos que debían ser trabajados a lo largo del curso por cada grupo, en general, y por cada alumno, en particular, según sus concretas necesidades; por último, también nos han servido las claves, una vez contabilizadas, para mostrar la evolución general de cada grupo de alumnos, así como los niveles iniciales y finales.

A este respecto, queremos señalar que sería muy conveniente que el profesorado dispusiera de una referencia de los niveles u objetivos de carácter expresivo que los alumnos deben conseguir en cada etapa educativa.¹ La actual legislación² ofrece determinadas referencias, configuradas como criterios de evaluación, que se ofrecen para guiar la actuación del profesor en lo que a expresión escrita se refiere. Pero estos criterios deberían reformularse para conseguir, según nuestro particular punto de vista, una mayor concreción, que los hiciera más útiles para la práctica docente diaria y, consecuentemente, para el logro de los particulares objetivos de cada etapa educativa en la habilidad de la expresión escrita.

2 DESCRIPCIÓN DE LOS GRUPOS Y CIRCUNSTANCIAS EN QUE SE COMPONENTEN LOS TEXTOS OBJETO DE ESTUDIO

2.1. GRUPOS

4º de ESO: grupo de veintiocho alumnos del Instituto de Enseñanza Secundaria San Juan Bosco de Jaén. Curso 97-98.

¹Según N. Vila (1990; "La lengua escrita en el ciclo medio (II)". *Comunicación, lenguaje y educación*, 5, 101. Madrid: Visor) debe propiciarse una programación vertical, coherente y progresiva desde el inicio del currículum escolar, que garantice unos mínimos por nivel.

²Los criterios de evaluación para la corrección de la expresión escrita, en nuestra legislación educativa andaluza, se encuentran, para la Secundaria, en el Decreto 106/1992 de 9 de Junio; y, para el Bachillerato LOGSE, en el Decreto 126/94 de 7 de Junio. Por último, los "criterios de corrección" establecidos para las pruebas de Selectividad LOGSE en Andalucía, según se publican cada año, una vez realizadas las pruebas correspondientes a la materia Lengua Castellana y Literatura, también constituyen una referencia de interés para el profesorado.

2º de Bachillerato LOGSE: grupo de diecinueve alumnos. Instituto de Enseñanza Secundaria San Juan Bosco de Jaén. Curso 97-98.

1º de Magisterio - Educación Infantil: grupo de dieciséis alumnos; de un total de sesenta y cuatro. Universidad de Jaén. Curso 98-99. Con la siguiente particularidad: todos los alumnos del grupo realizaron la prueba inicial, pero sólo un subgrupo de dieciséis, los que presentaron en este primer texto una escritura a nuestro juicio deficiente, llevaron a cabo la composición de los textos restantes. Los datos que sobre 1º de Magisterio se ofrecen más adelante son los referidos a dicho subgrupo.

2.2. COMPOSICIÓN DE TEXTOS

En primer lugar, los alumnos realizaron una prueba inicial, en la que se les planteó que escribieran un texto argumentativo de aproximadamente doscientas palabras. Previamente se les explicaron las características generales de este modelo textual y se les propuso el tema que debían desarrollar en su texto. Los alumnos dispusieron de una hora para componerlo, aunque podían finalizar su tarea en casa, si así lo necesitaban.

Tras esto, en sucesivas sesiones, se explicó con mayor detenimiento el tipo textual, a la vez que se realizó en común un proceso de comprensión sobre un texto concreto, que sirvió de modelo. Posteriormente, se repasaron, a través de un supuesto práctico también realizado en común, las fases del proceso de composición.

Una vez corregida por el profesor la prueba inicial, se explicó el sistema de corrección y evaluación seguido.

A partir de entonces, los alumnos compusieron un texto del mismo tipo cada dos meses aproximadamente. Durante ese tiempo, antes de entregarle la versión definitiva de cada uno de sus textos, podían consultar en clase al profesor todas aquellas dudas que la composición y revisión de su texto les suscitaban.

Asimismo, como tarea complementaria, se realizaban en común ejercicios para repasar los errores que con carácter más general se habían detectado; y, también, ejercicios para mostrar cómo se construían los aciertos a que más adelante nos referiremos.

Tras la prueba inicial, los alumnos de 4º de ESO y de 2º de Bachillerato compusieron tres textos, antes de la prueba final, que se realizó en clase, durante una hora, en la que elaboraron un último texto.

Los alumnos de Magisterio compusieron sólo dos textos tras la prueba inicial y también realizaron una prueba final, en clase, durante una hora.

3. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE COMPOSICIÓN SEGUIDO

El proceso de composición de textos escritos que propusimos a nuestros alumnos parte del que Flower y Hayes describen (1980 y 1981) y contiene las siguientes fases: planificación, primera redacción, revisión del alumno, redacción provisional, revisión del profesor, nueva revisión del alumno y redacción definitiva³. Este modelo posee la cualidad de ofrecer a los alumnos de una manera sistemática, y acomodada al contexto educativo, los distintos pasos que los escritores expertos siguen cuando componen un texto, desde el momento en que lo conciben hasta que lo dan por terminado.

Así mismo, las técnicas expresadas por Serafini (1989) y por Novak y Gowing (1988) fueron aprovechadas para la fase de planificación.

4DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN

La evaluación de los textos compuestos por nuestros alumnos fue realizada mediante la utilización de claves de corrección. El uso de estas claves puede explicarse de la siguiente manera: el profesor lee el escrito del alumno y escribe en rojo las claves acordadas, referidas a distintos aspectos de la expresión, para señalar con ellas los errores y los aciertos allá donde aparezcan. A cada tipo de error o de acierto corresponde una clave distinta. Hemos utilizado las siguientes claves:

- 1.- O1: clave para señalar errores de acentuación (a: agudas, llanas, esdrújulas; b: localización de la sílaba tónica; c: homónimos; d: palabras compuestas; e: diptongos-hiatos; f: monosílabos)

³Véase también GUTIÉRREZ (1997).

- 2.- O2: clave para señalar errores en la escritura de palabras (a: palabras de uso común o poco común; b: uso de las mayúsculas; c: números que pueden ser sustituidos por palabras; d: separación de sílabas al final de línea; e: sino / si no; f: porque, por qué, por que, el porqué)
- 3.- O3: clave para señalar los errores en puntuación (a: coma; b: punto; c: punto y coma; d: dos puntos; e: signos de admiración e interrogación; f: vocativo; g: comillas; h: puntos suspensivos)
- 4.- S1: clave para señalar los errores en oraciones compuestas (a: construcción; b: repetición de estructura; c: correlación de los tiempos verbales)
- 5.- S2: clave para señalar errores en oraciones simples (a: concordancia; b: orden de la construcción; c: repetición inadecuada de sintagmas; d: sintagma incompleto; e: construcción del sintagma)
- 6.- S3: clave para señalar los aciertos en el uso de estructuras oracionales de cierta complejidad (aparecerá S3 cuando se construya correctamente -en lo referido al uso de nexos, puntuación, correspondencia de tiempos verbales, etc.- una estructura oracional que contenga tres o más verbos).
- 7.- S4: clave para señalar los aciertos en el uso de sintagmas complejos (aparecerá S4 cuando se construya correctamente un "sintagma complejo": verbo más un adverbio con matiz significativo relevante, serie de sustantivos, serie de adjetivos, léxico no común correctamente inserto en el texto, recursos retóricos, etc.)
- 8.- L1: clave para señalar los errores en el uso del vocabulario (a: repetición no justificable; b: inadecuación al contexto; c: cacofonía)
- 9.- A4: clave para señalar los errores en el párrafo (a: inadecuación de su contenido y extensión al contexto; b: ausencia de la sangría en la primera línea)

Una vez el profesor finaliza la revisión del texto del alumno y la anotación de las claves correspondientes, procede a contabilizar las

apariciones de cada una de las distintas claves. Considerando los aciertos como datos positivos y los errores como negativos, y sumados ambos, también obtiene, tras una operación de relativización a doscientas palabras⁴, una "nota", que de un modo global indica el nivel de la escritura del alumno en ese texto concreto. Así pues, de cada texto realizado, el alumno recibe un diagnóstico de su escritura.

5 REFLEJO NUMÉRICO DEL COMPORTAMIENTO DE LOS GRUPOS

Las tablas que a continuación ofrecemos corresponden al promedio derivado de considerar los resultados de todos los alumnos de cada grupo en cada uno de los aspectos de la expresión escrita (englobados en cada una de las claves de corrección) de cada uno de los textos compuestos. Asimismo exponemos, en la última columna de estas tablas, el promedio de las "notas" obtenidas por los alumnos en los sucesivos textos.

1.- PRUEBA INICIAL

4º ESO											
	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A4	NOTA	
Promedio	5,9	1,7	5,1	0,9	0,8	1,3	1	0,9	1,6	-15	

2º BACHILLERATO											
	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A4	NOTA	
Promedio	2,5	1	3,9	0,6	0,9	1,2	2,8	0,4	0	-4,6	

1º MAGISTERIO ⁵											
	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A4	NOTA	
Promedio	4,2	0,9	4	0,7	0,7	2	0,6	0,3	1,2	-9,6	

⁴*Ibidem*, pág. 70.

⁵El resultado del resto de alumnos de 1º de Magisterio en esta prueba inicial es el siguiente:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A4	NOTA
Promedio	0,9	0,2	2	0,4	0,1	3,6	3,6	0,2	0,1	3,2

2.- SEGUNDA PRUEBA

4º ESO

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A4	NOTA
Promedio	5,2	1,7	4,2	1	1,8	1,9	2,6	0,6	0,9	-10,9

2º BACHILLERATO

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A4	NOTA
Promedio	1,7	0,6	3,9	0,5	0,8	3	4	0,3	0	-1,21

1º MAGISTERIO

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A4	NOTA
Promedio	1,9	0,6	4,1	0,5	0,7	2,3	4,5	0,2	0	-1,5

TERCERA PRUEBA

4º ESO

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A4	NOTA
Promedio	3,5	1,3	4,2	1	1,5	2	2,7	0,7	0,8	-8,65

2º BACHILLERATO

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A4	NOTA
Promedio	0,9	0,4	3,5	0,4	0,4	2,7	4,3	0,5	0	0,4

1º MAGISTERIO

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A4	NOTA
Promedio	1,4	0,1	3,5	0,2	0,2	3,2	3,7	0,4	0	-0,95

CUARTA PRUEBA (SÓLO REALIZADA POR 4º ESO Y 2º BTO)

4º ESO

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A4	NOTA
Promedio	5	1	5,4	0,6	0,4	2	3,3	0,7	0,8	-8,8

2º BACHILLERATO

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A4	NOTA
Promedio	1,2	0,6	3	0,5	0,2	4	6,4	0,3	0,1	4,33

PRUEBA FINAL (EN CLASE)

4º ESO

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A4	NOTA
Promedio	7,6	1,9	4,5	0,7	1	2,6	2,9	0,5	0,5	-11,5

2º BACHILLERATO

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A4	NOTA
Promedio	2,2	0,7	3,7	0,4	0,2	3,4	5,8	0,6	0,1	1,3

1º MAGISTERIO

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A4	NOTA
Promedio	2,2	0,3	2,3	0,3	0,4	5,1	4,2	0,1	0	3

EVOLUCIÓN DE LOS ERRORES

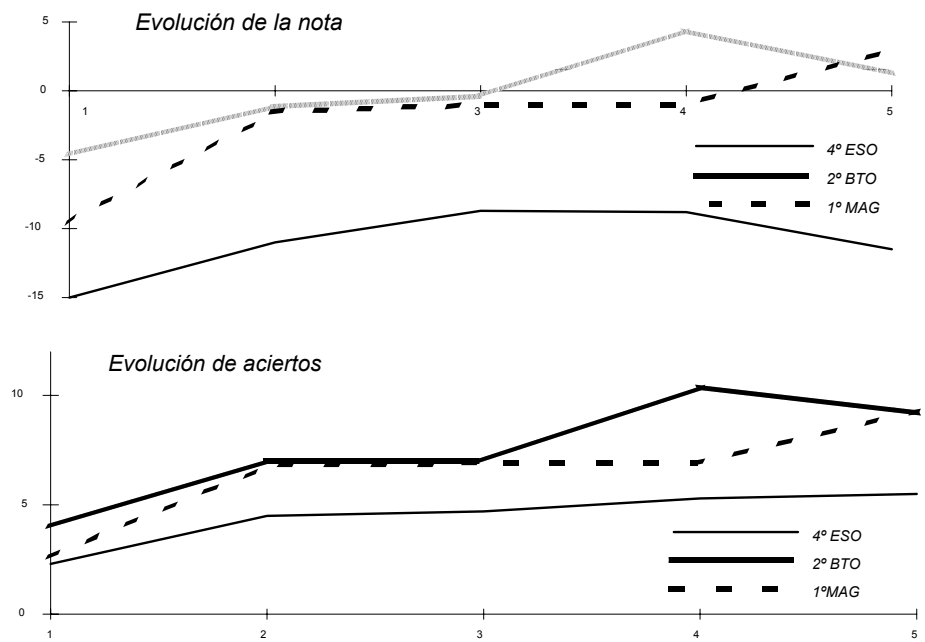
	4º ESO	2º BTO	1º MAG
Prueba inicial	16,9	9,3	12
Segunda prueba	15,4	7,8	8
Tercera prueba	13	6,1	5,8
Cuarta prueba	13,9	5,9	-
Prueba final	16,7	7,9	5,6

EVOLUCIÓN DE LOS ACIERTOS

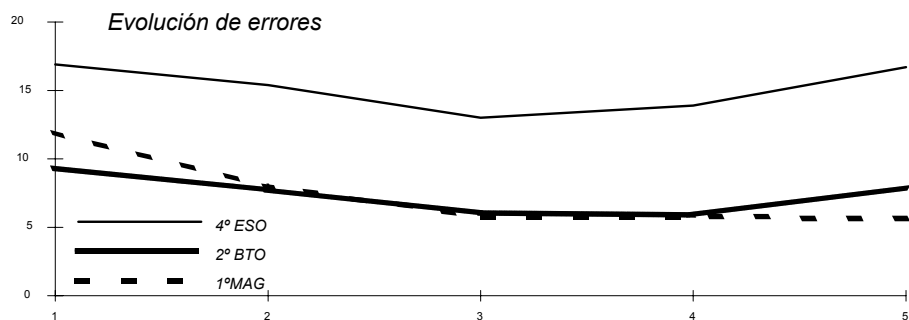
	4º ESO	2º BTO	1º MAG
Prueba inicial	2,3	4	2,6
Segunda prueba	4,5	7	6,8
Tercera prueba	4,7	7	6,9
Cuarta prueba	5,3	10,4	-
Prueba final	5,5	9,2	9,3

A continuación ofrecemos tres gráficas. La primera de ellas representa la evolución del promedio de la “nota” obtenido en cada uno de los textos. La segunda ofrece la evolución del

conjunto de los aciertos. Y la tercera, la del conjunto de los errores.⁶



⁶El grupo 1º MAG repite el mismo valor en los textos 3 y 4, ya que, para hacer más expresivas las gráficas, hemos repetido el valor del tercer texto en el cuarto, que como ya hemos indicado anteriormente, este grupo no llevó a cabo.



Las siguientes tablas ofrecen la evolución porcentual de "notas", errores y aciertos en cada uno de los grupos:

EVOLUCIÓN DE LA NOTA EN TÉRMINOS PORCENTUALES

	P. Inicial	P. Final	Porcentaje
4º ESO	-15	-12	+ 20 %
2º BTO	-4,6	1,3	+ 128 %
1º MAG	-9,6	3	+ 131 %

EVOLUCIÓN DE LOS ACIERTOS EN TÉRMINOS PORCENTUALES

	P. Inicial	P. Final	Porcentaje
4º ESO	2,3	5,5	+ 139 %
2º BTO	4	9,2	+ 130 %
1º MAG	2,6	9,3	+ 257 %

EVOLUCIÓN DE LOS ERRORES EN TÉRMINOS PORCENTUALES

	P. Inicial	P. Final	Porcentaje
4º ESO	16,9	16,7	- 1,2 %
2º BTO	9,3	7,9	- 15,1 %
1º MAG	12	5,6	- 53,3 %

6 COMPARACIONES DEL RENDIMIENTO Y CONSECUENTES REFLEXIONES

Las tablas y gráficas expuestas anteriormente nos permiten cumplir el objetivo principal de este trabajo: mostrar los niveles de escritura de algunos grupos de alumnos de diferentes etapas educativas.

Asimismo, podemos observar el comportamiento de los tres grupos ante una misma propuesta de trabajo: la progresión que cada grupo realiza a partir de su particular nivel de partida.

La muestra que hemos presentado indica que el grupo de 1º de Magisterio es el que en mayor medida progresa, tanto en disminución de errores como en aumento de aciertos, aunque su nivel inicial no sea mejor que el de 2º de Bachillerato. En cambio, 4º de ESO es el grupo que presenta una peor evolución en todos los aspectos.

No debemos extrapolar ninguna conclusión, teniendo en cuenta la limitación de la muestra, pero, no obstante, quienes conocemos el medio educativo, sabemos que, sin duda, la motivación hacia el aprendizaje que muestran los alumnos universitarios no es equiparable a la que muestra, en general, cualquier grupo del nivel no universitario y más concretamente un grupo de 4º de ESO.⁷

No obstante, sabemos que siempre hay alumnos que en cualquier nivel alcanzan un buen rendimiento, independientemente del comportamiento del resto de sus compañeros.⁸

Por último, y para concluir, queremos reiterar nuestra convicción acerca de la necesidad de que el profesorado cuente con unas referencias más explícitas de las que hoy la normativa le ofrece para cada nivel educativo. En ese caso, podría servirse de una buena ayuda para la mejora del proceso de evaluación del trabajo de sus alumnos.

⁷Además, si consideramos el descenso del rendimiento de los grupos de 4º de ESO y 2º de Bachillerato en la prueba final, respecto a la prueba inmediatamente anterior, sabemos que poco antes de finalizar el curso escolar estos alumnos conocen sus expectativas de salir bien parados en el global de las materias del curso; y, desgraciadamente, también conocemos que en Secundaria el índice actual de fracaso es muy alto y más moderado en Bachillerato. Es razonable, pues, que en una prueba realizada a finales de curso el rendimiento global sea menor.

⁸Véase ANEXO I.

BIBLIOGRAFÍA

- FLOWER, L. & J. R. HAYES (1980): "The cognition of discovery: defining a rhetorical problem", *College Composition and Communication*, 31: 21-32. Illinois.
- FLOWER, L. & J. R. HAYES (1981): "A cognitive process. Theory of writing", *College Composition and Communication* 32: 365-387. Illinois.
- GUTIÉRREZ GARCÍA, F. (1997): *Metodología para el aprendizaje de la Expresión Escrita. (Una Experiencia en el Aula)*. Jaén, Centro de Profesores.
- NOVAK, J. D., GOWIND.B. (1988): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca.
- SERAFINI, M.T. (1989): *Cómo redactar un tema. (Didáctica de la escritura)*. Barcelona, Paidós.

ANEXO I

EL RESULTADO DEL RESTO DE ALUMNOS DE 1º DE MAGISTERIO EN ESTA PRUEBA INICIAL ES EL SIGUIENTE:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A4	NOTA
Promedio	0,9	0,2	2	0,4	0,1	3,6	3,6	0,2	0,1	3,2

El grupo 1º MAG repite el mismo valor en los textos 3 y 4, ya que, para hacer más expresivas las gráficas, hemos repetido el valor del tercer texto en el cuarto, que como ya hemos indicado anteriormente, este grupo no llevó a cabo.

Para ilustrar este comentario ofrecemos a continuación tablas y gráficas que muestran la evolución de los resultados, ejercicio a ejercicio, durante todo el curso, de los cinco alumnos de cada grupo que obtuvieron mejor, y peor, resultado final.

En la primera de ellas, por cierto, observamos que los cinco mejores alumnos de 2º de Bachillerato obtienen un rendimiento final más alto que los cinco mejores alumnos del grupo de 1º de Magisterio.

En la segunda tabla, por contra, podemos observar cómo el bajo rendimiento es peor en los alumnos que pertenecen al nivel educativo inferior.

TABLA Y GRÁFICA DE LOS CINCO ALUMNOS DE CADA GRUPO QUE TUVIERON MEJOR RESULTADO FINAL:

4º ESO	-9,8	-11	-2,6	-2	2
2º BTO	-1,8	1	2,4	5,5	13,2
1º MAG	-9,6	1,2	2,5	2,5	7,4

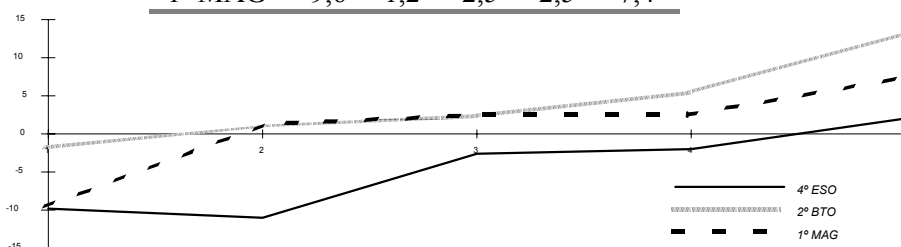
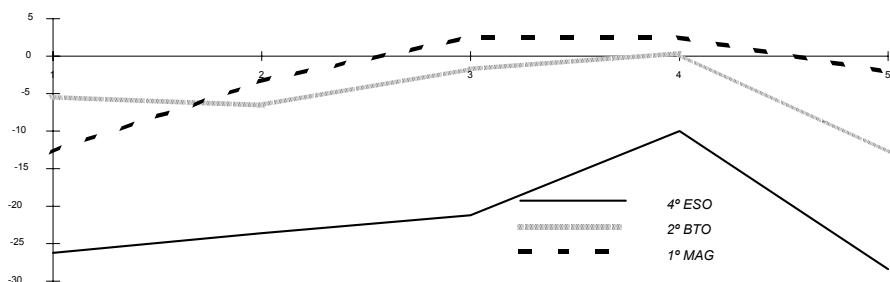


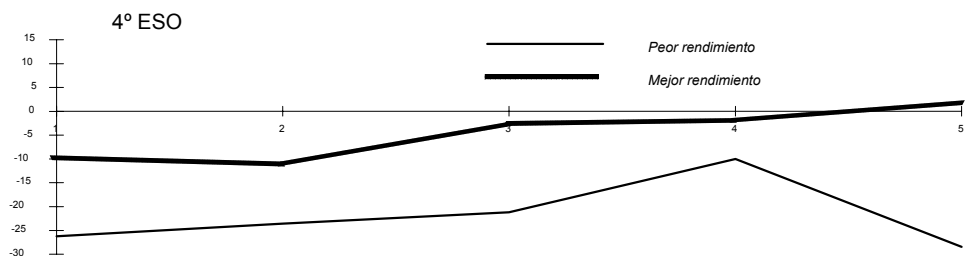
TABLA Y GRÁFICA DE LOS CINCO ALUMNOS DE CADA GRUPO QUE TUVIERON PEOR RESULTADO FINAL:

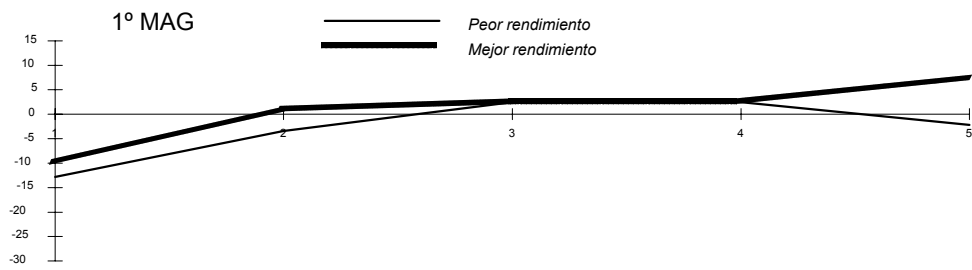
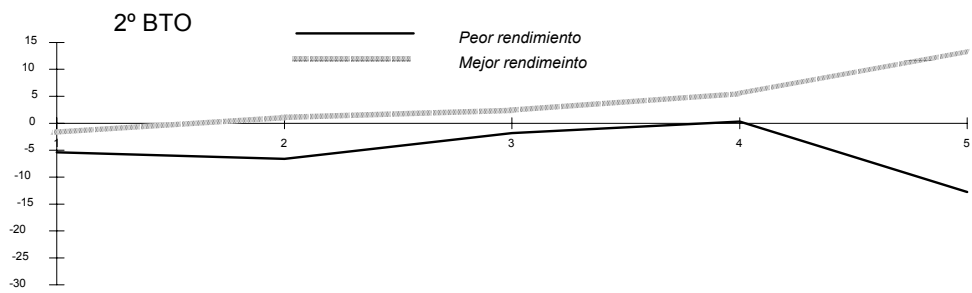
4º ESO	-26,2	-23,6	-21,2	-10	-28,4
2º BTO	-5,4	-6,6	-1,8	0,3	-12,8
1º MAG	-12,8	-3,4	2,5	2,5	-2,2



Los niveles a medida que los cursos superiores son más semejantes, seguramente debido, no sólo a los procesos de selección de que hasta ese momento han sido objeto los alumnos, sino también a la motivación que antes hemos mencionado; y, a medida que los cursos son más inferiores, existe mayor desnivel.

Veámoslo en las siguientes tablas y gráficas, donde observamos el alejamiento entre los resultados del grupo de cabeza y del de cola en cada grupo, durante la secuencia de ejercicios.





PERFIL DEL “NUEVO” PROFESOR DE LENGUA DE ESCOLARES DIALECTALES . ALGUNAS REFLEXIONES CRÍTICAS

Jerónimo de las Heras Borrero

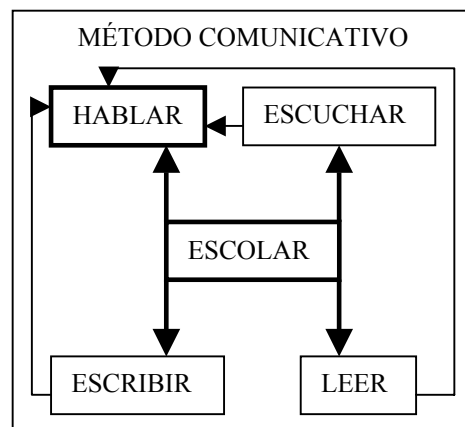
Con frecuencia se oyen críticas a la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), incluso, a veces, entre cualificados profesionales -profesores, sobre todo- sin que, por otra parte, se precisen muy bien las cuestiones criticadas, sin que se expliciten a qué aspectos -epistemológicos, psicodidácticos o administrativos- nos estamos refiriendo, y pienso que son estos últimos no sólo los que están centrando la atención de todo análisis, de cualquier reflexión que sobre la LOGSE se hace, cumpliéndose así, una vez más, la celebre sentencia, cientos de veces citada, de Ortega y Gasset: “los árboles (Administración Educativa, en sus diversos niveles y/u organismos) no dejan ver el monte” (fundamentación epistemológica y psicodidáctica). Veamos, a continuación, cuáles son los planteamientos sociolingüísticos, psicolingüísticos y didácticos, y cómo se reflejan en los Decretos de Enseñanza de Andalucía:

- Estudio de **uso** lingüístico.
- Usuarios de la lengua considerados como miembros de **comunidades de habla**, cuya característica es su **diversidad lingüística**.
- Interés en la **diversidad de los usos lingüísticos de cada comunidad de habla**.

versus

- **MODELO COGNITIVISTA** (PIAGET, 1969):
 - El niño aprende una lengua en su **interacción con el medio físico**.
- **MODELO SOCIOCULTURAL** (VIGOTSKY, 1971):
 - El lenguaje es antes **comunicación** que representación.
 - El lenguaje requiere, sobre todo, **situaciones comunicativas**.

versus



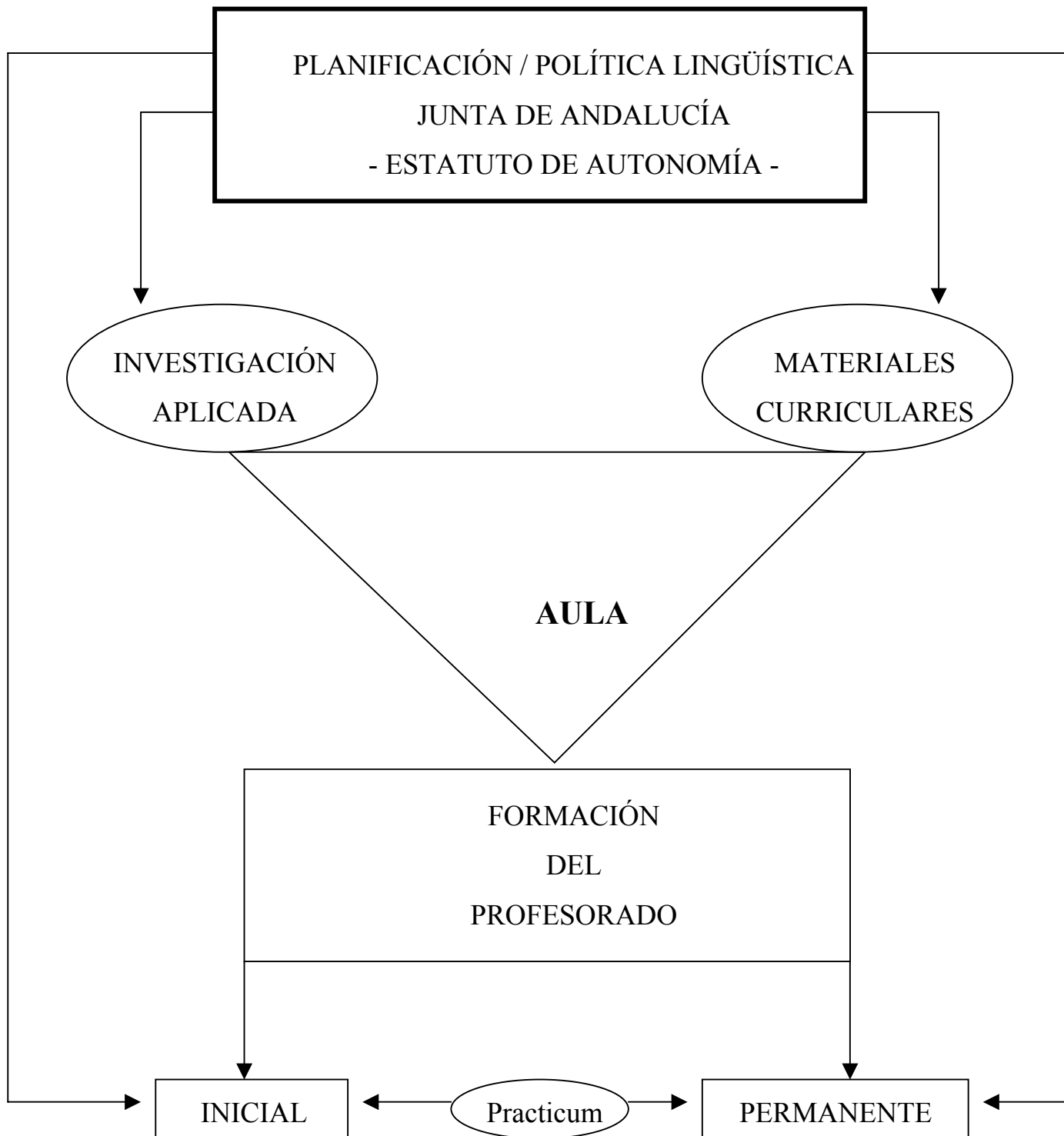
versus

- "La enseñanza de la Lengua ha de partir del nivel comunicativo que los niños traen a la escuela" (CEC, 1992).
- "Nuestra Comunidad Autónoma posee... unos rasgos lingüísticos andaluces... variedad de estilos y repertorios" (CEC, 1992).

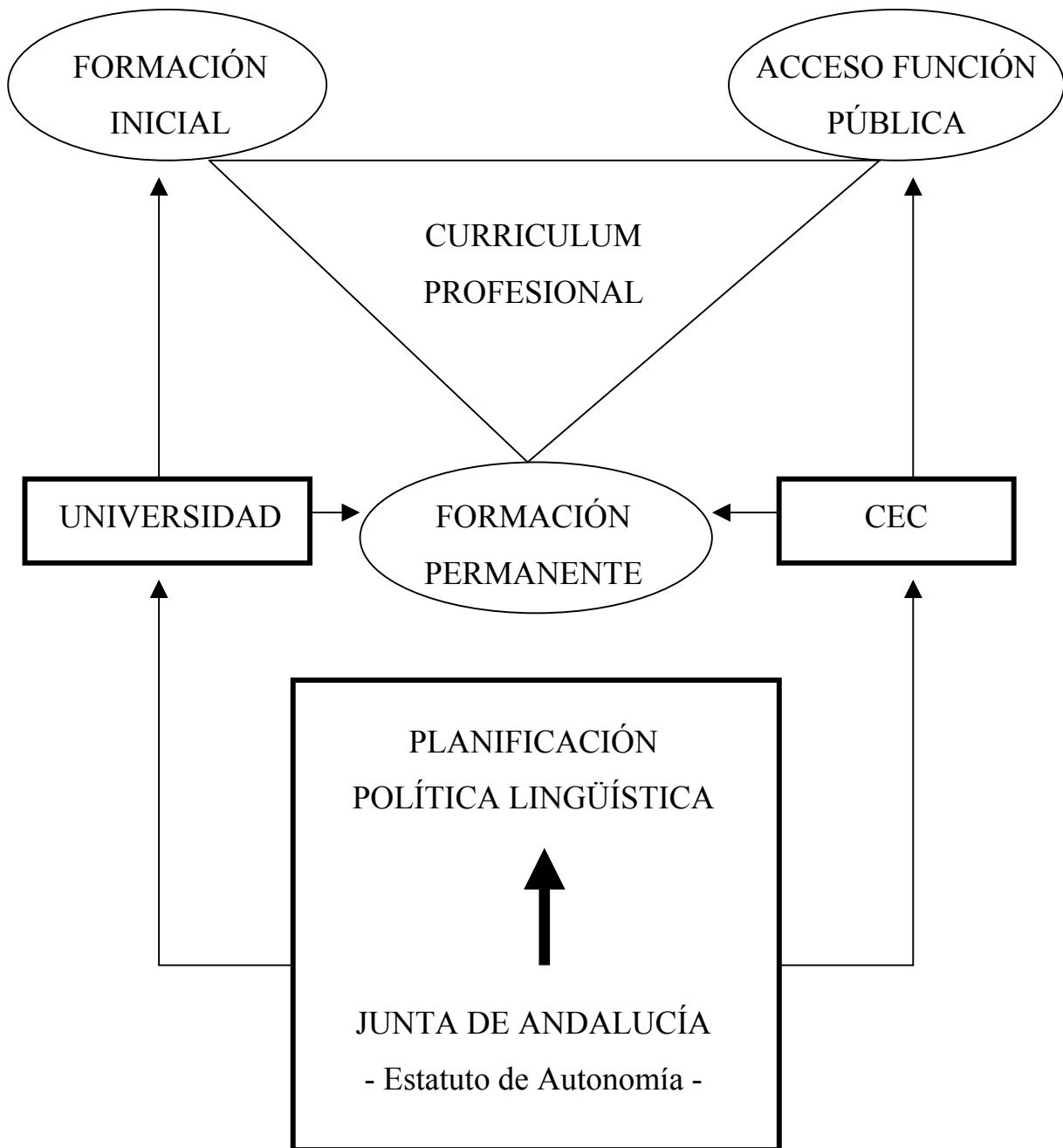
- "Análisis del lenguaje del entorno social que rodea al alumno... Éste será su principal fuente de información... Punto de partida para abordar los fenómenos comunicativos y lingüísticos en el aula" (CEC, 1992).

- "Visión comunicativa del proceso educativo..." (CEC, 1992).

Ahora bien, la eficacia de este planteamiento no radica, obviamente, en la yuxtaposición de diversas iniciativas y/o disposiciones legislativas en los diversos vértices sino en la coherencia que las ideas y soluciones en cada uno mantengan de acuerdo a un proyecto común a medio y largo plazo:

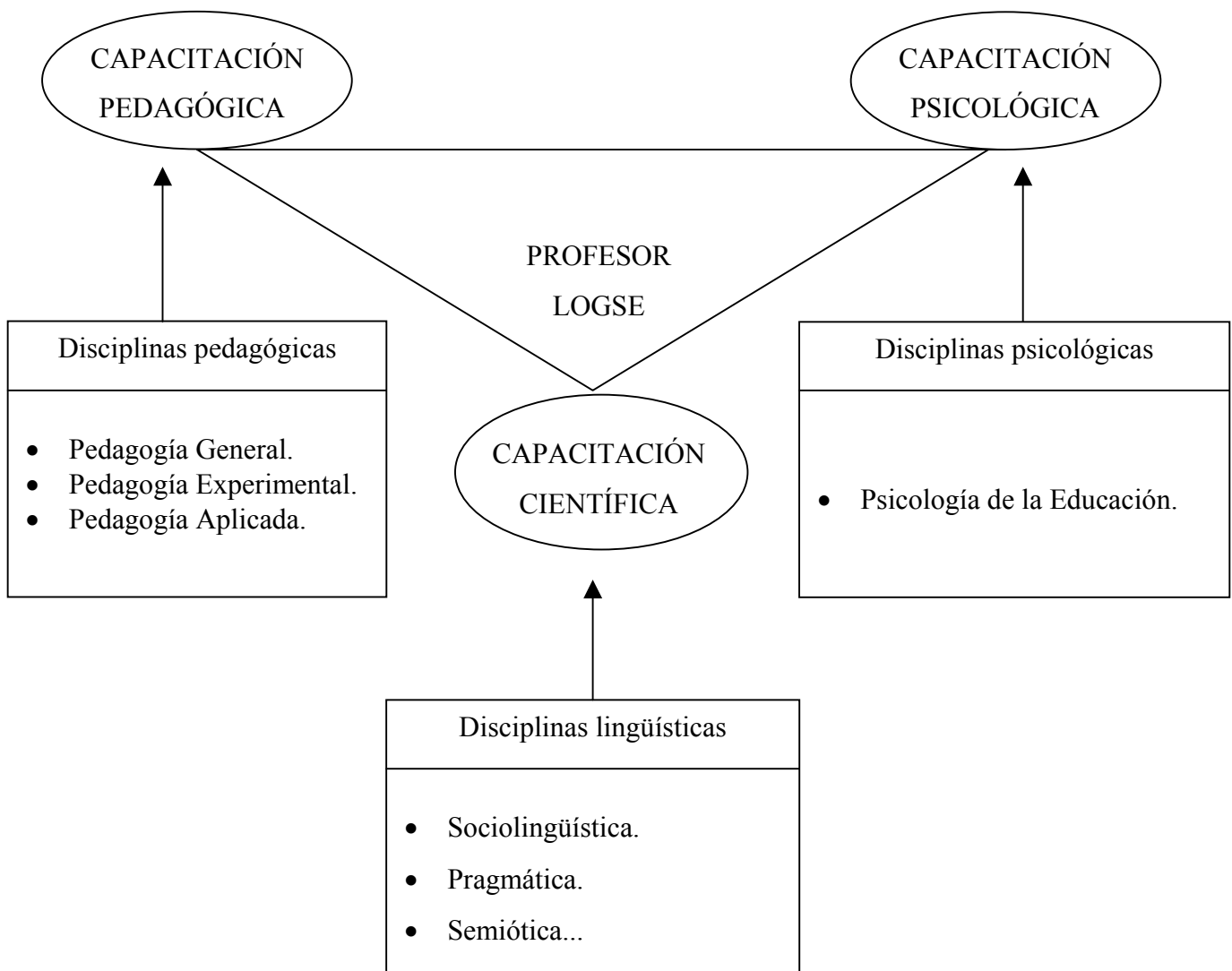


Y todo dirigido a cómo formar mejor al profesorado dentro de un *continuum*, esto es, tanto en la formación inicial como permanente, con el objeto de lograr la plena capacitación del profesorado que ejerce -o va a ejercer- en Andalucía:

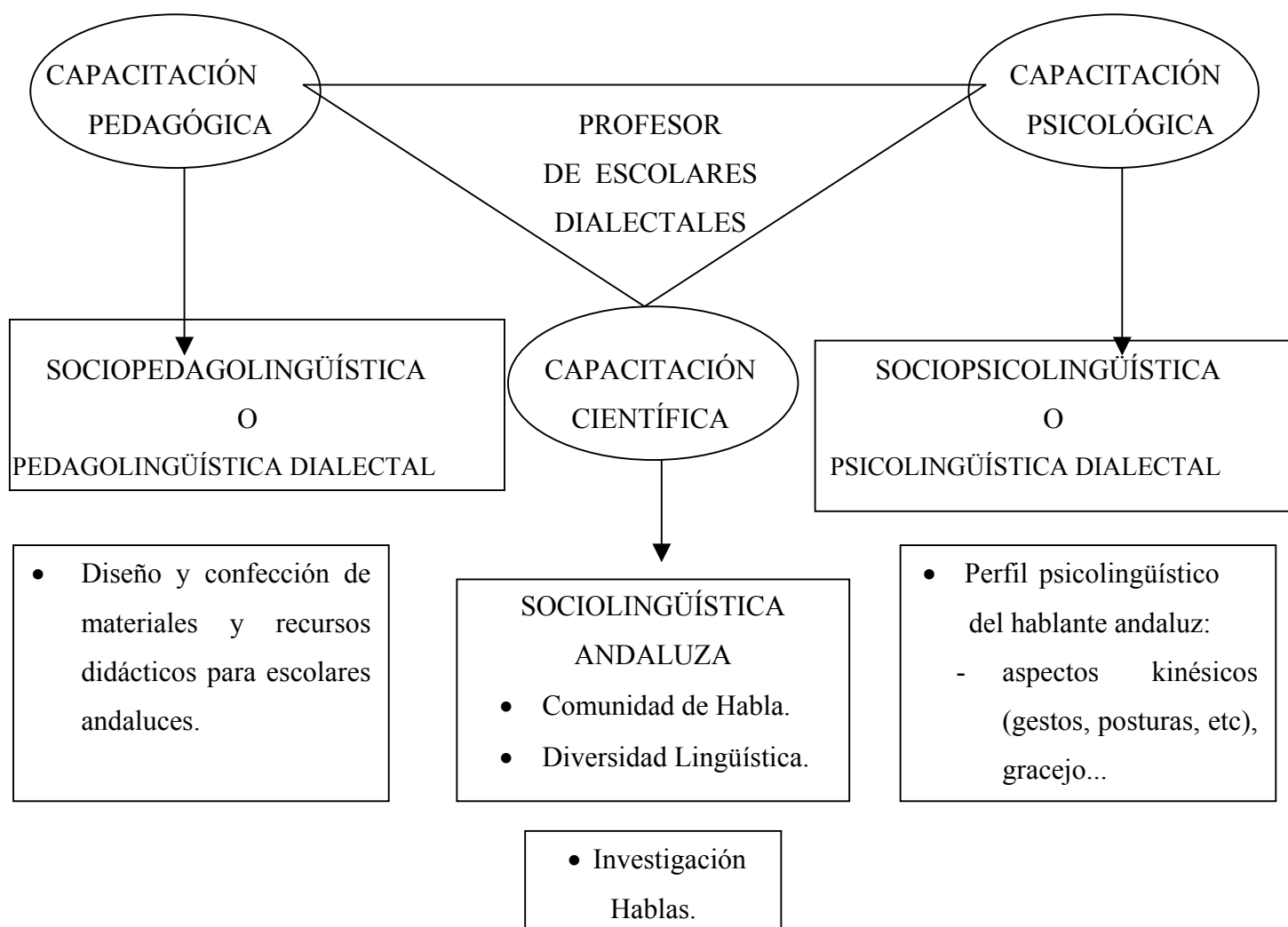


Pero, hay que tener en cuenta que la enseñanza en general, y aún más en el Área de Lengua y Literatura, ha evolucionado notablemente en los últimos años, al considerar, de una parte,

un planteamiento sociolingüístico de la misma, y de otra, su tratamiento en comunidades de habla o dialectales “reforzando la prioridad que se concede a la lengua oral sobre la escrita en los métodos de enseñanza de lenguaje más recientes” (MORENO, F., 1998, p.320), por lo que, además de la adecuada capacitación profesional:



Requiere una formación profesional científica, o sea, una formación con más peso multidisciplinar, en función de este nuevo paisaje científico inter e intradisciplinar, y en la que la Sociolingüística tendrá mucho que decir en relación con la capacitación para la enseñanza de las lenguas:



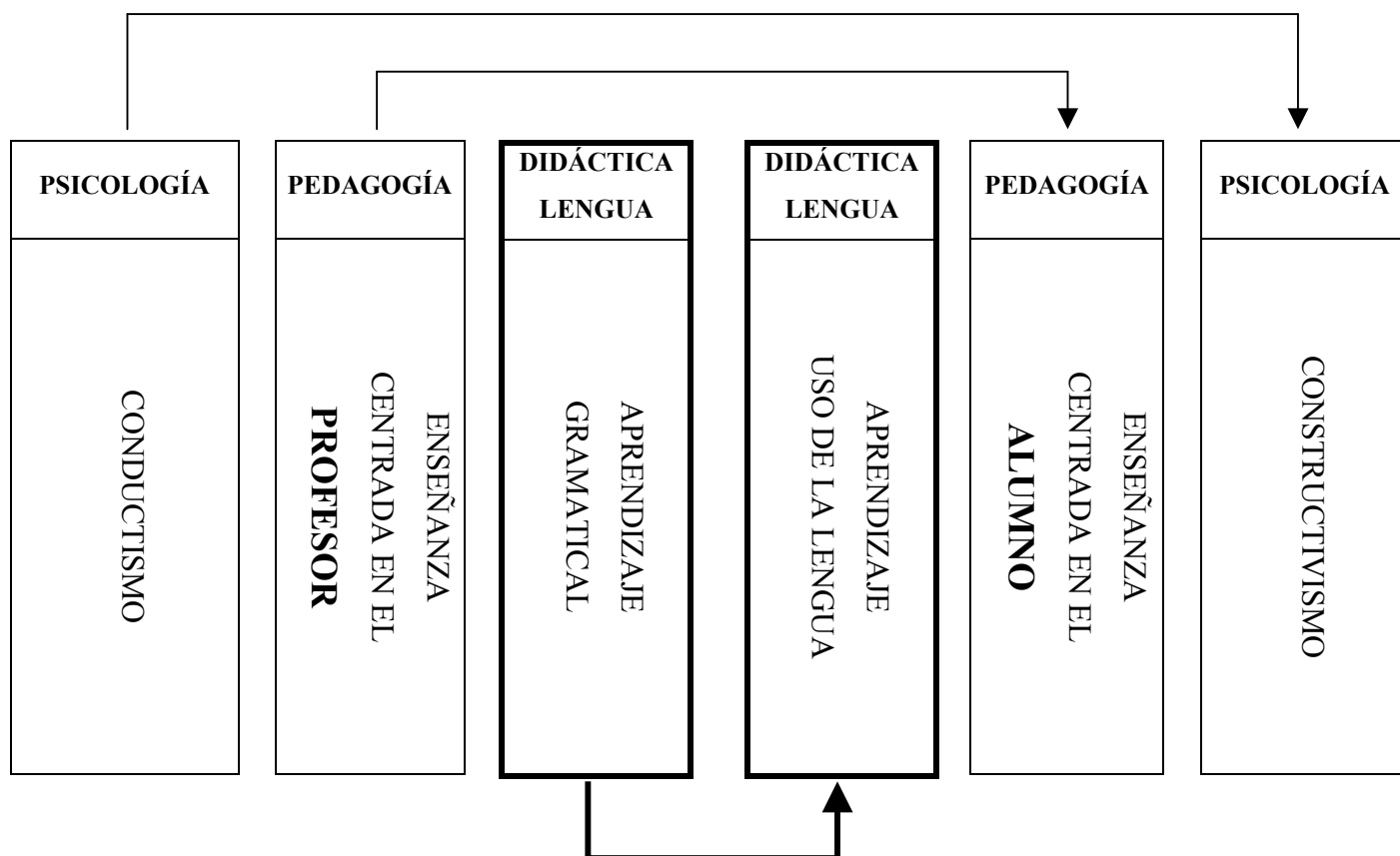
Esperamos que las aportaciones de este conjunto de disciplinas tiendan a integrarse en nuevas propuestas teóricas y metodológicas, que “deberían tener en cuenta la diversidad cultural de los alumnos, adaptando los materiales y los cursos a las características lingüísticas y culturales de cada lugar” (MORENO, F., 1998, IBÍDEM).

Por otra parte, la necesidad de un “nuevo” profesor de Lengua y Literatura que los supuestos, tanto epistemológicos como psicodidácticos, que la LOGSE trae, en relación con la Ley General de Educación anterior, queda asimismo de manifiesto en este contraste entre los planteamientos contenidos en ambas leyes:

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN
-1970-

versus

LEY DE ORDENACIÓN GEN. SIST. EDUC.
-1990-



Como puede comprobarse, por lo que a la Didáctica de la Lengua se refiere, se parte ahora de la reflexión sobre el uso lingüístico, como eje sobre el que deben girar las tareas escolares, ya que “la gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología o de la acústica no enseña a bailar, o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta. Esto es de tal vulgaridad que avergüenza tener que escribirlo una y otra vez” (AMADO, A., 1922, p.27).

La multiplicidad de aspectos que, en el tema objeto de reflexión, concurren, nos lleva a plantear, si, de verdad, queremos aplicar los distintos Decretos de enseñanza de nuestra Comunidad, la conveniencia de la creación de una Dirección General de Planificación Lingüística, dentro del organigrama de la Consejería de Educación y Ciencia, con competencias en:

- Investigación sobre las hablas andaluzas, con el fin de configurar el mapa lingüístico andaluz.
- Capacitación profesional científica del profesorado de Lengua de escolares dialectales:

- Cursos de Didáctica de la lengua materna en Andalucía.
- Cursos / seminarios sobre la Modalidad Lingüística Andaluza en el aula.
- Cursos sobre el Proyecto Lingüístico de Centro en Andalucía (PLCA).
- Elaboración de temarios de oposiciones específicos para el acceso a la Función Pública Docente -en sus distintos niveles- en Andalucía.
- Confección y diseño de material didáctico y de apoyo para la enseñanza de la Lengua en nuestra Comunidad Autónoma.

Todo esto con el fin de conseguir, por una parte, “maestros de la mejor calidad posible, por lo que resulta importante seleccionarlos y formarlos adecuadamente, puesto que la transformación del rol de la escuela y la renovación de los métodos de educación han supuesto una modificación del rol de los enseñantes” (LANDSHEERE, G., 1979, p.18), y por otra, dar cumplimiento al mandato estatutario de que “los contenidos de la enseñanza e investigación en Andalucía guarden una especial conexión con las realidades del pueblo andaluz” (art. 19, pto.2, Estatuto de Autonomía). En consecuencia, ha de ser la formación del profesorado, en la línea de la perspectiva sociolingüística que, aquí, hemos venido considerando, un objetivo básico de toda política educativa en nuestra Comunidad Autónoma, ya que “la existencia de variedades (sociales, dialectales) no puede ser soslayada en la enseñanza de primeras lenguas” (MORENO, F., 1998, IBÍDEM).

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, A. (1992): *La enseñanza del español en España*, Madrid, Victoriano Suárez.

CEC (1990): *Diseños Curriculares de la Reforma. Educación Primaria*, vol. I, Sevilla, CEC.

ESTATUTO DE AUTONOMÍA PARA ANDALUCÍA (1981): En: BOE, 9.

GARCÍA, J. A. (1988): *La formación del profesorado ante la reforma de la enseñanza*, Barcelona, PPU.

LANDSHEERE, G. (1979): *La formación de los enseñantes de mañana*, Madrid, Narcea.

MORENO, F. (1998): *Principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje*, Barcelona, Ariel.

EL ANDALUZ EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN: LA CARICATURA LINGÜÍSTICA DEL SUR

Rafael Jiménez Fernández

“Nada más triste que la caricatura lingüística del Sur”

(Fernando Quiñones)

En 1989 el periódico *ABC* de Sevilla dedicaba su cuadernillo interior, denominado *ABC Literario*, a un debate monográfico sobre el habla andaluza. La razón del mismo se justificaba de la siguiente manera:

“Diversos líderes de la oposición e intelectuales andaluces han denunciado el desprecio que se hace del habla andaluza en el Canal Sur de Televisión, donde la norma meridional del castellano queda muchas veces reducida a una caricatura pintoresquista, cuando no a un uso folclorizante y chabacano”¹.

Se daba así oportunidad a la divulgación de diversos artículos tanto de escritores como de investigadores de entre los cuales deseo destacar a Fernando Quiñones por su rotundidad al exponer el estado de la cuestión:

“El habla andaluza se encuentra en buena salud en tanto no nos fastidien con otra vuelta a las andadas de lo exagerado y de lo estúpido. Un habla que lleva enriqueciendo el español y contribuyendo a desanquilosarlo desde el siglo XVII, un habla millonaria de léxico, matices y acentos, plena de riquezas determinadas por la muy dilatada pariedad de Andalucía misma, cayó para su mal y no sabemos exactamente cuándo, en manos de un falso folklorismo, de unos escritores empeñados en

¹Cuadernillo central ABC LITERARIO, *ABC* (Sevilla), 10-06-1989, p.1.

convertirla en un tubo de la risa y, lo peor, de unos imitadores caricaturales que sin excluir a mucho andaluz” “mu aprovechaiyo y mu grasioso” lograron convertir en una grotesca indignidad, dentro y fuera de España, un modo de hablar regional puede que más simpático que otros, desde luego, tan respetable como cualquiera”².

Estamos hablando, no nos olvidemos, de 1989, esto es, de hace casi siete años. Y bien, ¿se ha avanzado en lo que se refiere al tratamiento que recibe nuestra modalidad lingüística en los medios de comunicación? Creo que no. Quizás sea algo pesimista pero los hechos que se pueden comprobar en los medios de comunicación hoy día demuestran que lejos de haber progresado, estamos todavía ante una realidad no muy distinta de la reflejada anteriormente por Fernando Quiñones. “No hay nada más triste - afirma este escritor- que la caricatura lingüística del Sur”³. Así es. Ciertamente nuestra realidad lingüística se sigue caricaturizando y ridiculizando, sin lugar a dudas, desde la prensa, la radio y la televisión.

¿Es que acaso podríamos preguntarnos no hemos avanzado en nada durante estos últimos años? Algo sí, efectivamente, pero no lo suficiente. A estas alturas, tras quince años de andadura autonómica y a pesar de que nuestra variedad lingüística se promueva y aliente tanto desde la Constitución de 1978 donde se afirma que “la riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección” (Artículo 3.3) como del Estatuto de Autonomía para el que será objetivo primordial y básico “afianzar la conciencia de identidad andaluza a través de la investigación, difusión y conocimiento de los valores históricos, culturales y lingüísticos del pueblo andaluz en toda su riqueza y variedad” (Artº. 12.3 2º), la verdad es que hoy por hoy apenas hemos conseguido que una serie de profesionales andaluces destacados en el ámbito de la comunicación - en la mente de todos están sus nombres - no renuncie al uso de su modalidad lingüística ante una cámara o un micrófono. Esta situación evidentemente corresponde a los llamados mass-media. Por suerte no ocurre lo mismo en el campo de la

²Ibidem, pág. 5.

³Ibidem, pág. 5.

investigación y docencia donde los logros y avances parecen ser bien distintos desde hace tiempo.

¿Qué sucede entonces? ¿Por qué esa indiferencia, cuando no ridiculización, de los medios de comunicación con respecto a las hablas andaluzas? La respuesta la tienen ellos, directivos y profesionales. A nosotros sólo nos queda la insistencia constante y la denuncia de cuanto observamos. Por mucho que los alumnos de Ciencias de la Información, futuros profesionales, estén plenamente concienciados de esta realidad, algo - interior o exterior- les hará cambiar a no pocos a la hora de intervenir en cualquier medio.

Si ya hemos de soportar que el andaluz quede relegado exclusivamente a los programas de entretenimiento en las cadenas de radio y televisión públicas y privadas de ámbito nacional, peor es tener que presenciar casi idéntico comportamiento en los medios de comunicación andaluces donde la modalidad lingüística castellana es la representativa entre gran parte de sus profesionales.

Resulta paradójico que mientras escritores, docentes y políticos andaluces, desde sus propias tribunas públicas, se manifiestan oralmente a partir de un modelo de andaluz culto, los presentadores y locutores de los medios audiovisuales, sin embargo, no actúen de igual forma.

Conviene reseñar al hilo de esto las siguientes palabras del profesor Vaz de Soto: “Que los presentadores y locutores de radio y televisión hayan hablado siempre con la norma de Aranda de Duero o de la calle Serrano no prueba que haya un español estándar o un modelo de lengua único en todo el país; se trata, sencillamente, de un hábito adquirido que los andaluces y otros meridionales hemos venido aceptando con una pasividad inconsciente y suicida. Inconsciente y suicida, porque por ese camino sí que acabaremos llegando a consagrar para la Tele - y en consecuencia, desgraciadamente, para el registro idiomático “superior” de la mayoría de los andaluces- ese supuesto español estándar, y a sentir cada vez más dificultad ante un micrófono para hablar de otra manera”⁴.

Pero esto no es todo. Es sumamente irritante y alarmante, por ejemplo, que todavía algunos guionistas y locutores sigan identificando la peculiaridad lingüística de Andalucía con el uso

⁴Ibidem, pág. 2.

folclorizante y chabacano de un andaluz vulgar. Esto sí que daña y perjudica nuestra imagen cultural exterior. De poco servirá que nos esforcemos en la defensa de nuestra identidad lingüística que constituye la forma de ser de un pueblo, si continúa atacándose desde la radio y televisión andaluza, públicas y privadas, el habla andaluza a través de su parodia y exageración que para nada coincide con la norma lingüística del hablante de niveles socioculturales culto y medio y que sólo persigue la comicidad.

Y bien, ¿cómo se llega a esta indiferencia y caricaturización del andaluz en los medios de comunicación? Me limitaré a señalar estos pocos testimonios de un inventario que podría ser mucho más amplio.

En cuanto a Canal Sur TV⁵, hemos comprobado que los ocho presentadores de los informativos que emite diariamente este canal autonómico se atienen completamente a la modalidad castellana. Es más, también hemos querido observar la pronunciación mantenida por otros periodistas que componen parte de la redacción de estos espacios. Pues bien, todos ellos (un total de diez profesionales analizados) presentan ese mismo comportamiento.

Está claro: Tal y como cabía pensar, el andaluz no es lo suficientemente digno para un programa de divulgación o información. De ahí su escaso uso. En todo esto late una vez más ese tópico tan enraizado entre andaluces y no andaluces por el que se cree que el andaluz es una modalidad rústica y que no suena bien en radio y televisión.

Los andaluces seguimos oyendo hablar a la mayoría de los presentadores y locutores de nuestros informativos según la norma académica propia de sus colegas de Madrid. Es decir: la norma hablada de Castilla. No queremos caer en posturas intransigentes ni extremistas. No se trata de rechazar dicha variedad lingüística pues, como de hecho sabemos, no todos los andaluces pronunciamos de la misma manera. La acuñación del término “hablas andaluzas” viene a reflejar muy adecuadamente esa variedad lingüística - tan llena de riqueza y matices - característica de nuestra tierra. Tan injusto sería, por tanto, exigir el uso del seseo entre los locutores como el rechazar

⁵Hemos analizado los siguientes informativos de Canal Sur TV.: *El diario 1*, *El diario 2*, *El diario 3* y *el Diario fin de semana*.

la distinción, que también se da en nuestra región⁶. Pero lo que no se puede admitir es que ninguno de los ocho presentadores de estos informativos andaluces con mayor audiencia, y por consiguiente, con mayor presencia entre los hablantes andaluces, sesee, aspire o realice cualquier otro rasgo distintivo del andaluz culto. Desde luego no es producto de la casualidad. De lo que se trata es de reflejar la pluralidad. Sin embargo, ahora lo que existe es una única norma hablada, la castellana, con la que sólo pueden identificarse una parte de los andaluces.

Los profesionales de la comunicación social deberían intentar hablar según el modelo lingüístico que mantienen los hablantes cultos de la comunidad. A partir de ese registro culto y elaborado se podría intentar cohesionar poco a poco ese variadísimo abanico de hablas locales que tiende a evolucionar y a diferenciarse cada vez más.

Con respecto a otros tipos de espacios considerados como de entretenimiento y diversión, menos serios y más frívolos en definitiva, hemos de apuntar que ya no se trata de que muestren ignorancia o indiferencia hacia el andaluz, sino más bien de algo más grave según nuestro criterio. Estamos hablando de la caricaturización y ridiculización del habla andaluza.

Y esta actitud es peligrosa porque se llega a considerar el andaluz como medio de comunicación no apto para los programas informativos y de divulgación, pero sí para determinados programas más o menos folclóricos, con lo que estaremos potenciando, quizás inconscientemente, la siguiente relación: el andaluz para la diversión y frivolidad y el castellano para la formalidad y la seriedad.

Si tomamos de muestra algunas de las series de más éxito y audiencia de la televisión⁷ podremos comprobar cómo se producen numerosas coincidencias en lo que se refiere al tratamiento que recibe nuestra modalidad. Veamos:

⁶De los pueblos encuestados para el *ALEA*, noventa y siete de un total de doscientos treinta distinguen, es decir, no son ni ceceantes ni seseantes. Véase, G. SALVADOR, "Las hablas andaluzas en el panorama del español actual", en *Actas del I Simposio Regional de "Literatura Culta y Popular en Andalucía"*, Sevilla, 1995, págs. 100-101.

⁷Hemos seleccionado *Farmacia de guardia* (Antena 3), *Médico de familia* (Tele 5) y *Juntas, pero no revueltas* (TVE).

- Siempre sirve el andaluz como instrumento para provocar la risa.
- Quienes lo utilizan son actores secundarios que desempeñan trabajos domésticos y de poco reconocimiento socioeconómico.
- Se trata de un uso estereotipado y exagerado, que raya la chabacanería, de un andaluz que posee rasgos coloquiales y vulgares.
- Son personajes que dan la nota de comicidad a la serie.

En realidad, todo esto ya se había inventado antes. No es nada nuevo. Recurrir al fonetismo del andaluz vulgar como recurso lingüístico tendente sobre todo a lograr la comicidad es un hecho que ya se utilizaba en los sainetes y en la literatura de anteriores de siglo. Las obras de los hermanos Álvarez Quintero ponen de manifiesto esta situación. A través de los diálogos de los personajes que intervienen en ellas se pretende plasmar los rasgos fonéticos propios de un andaluz muy vulgar, utilizando siempre la ortografía castellana. En este sentido, podemos leer aquí y allá palabras como toas (todas), er (el), güerto (huerto), haiga (haya), pa (para), poné (poner), queá (quedar), toavía (todavía), to (todo), sío (sido), mu (muy), caía (caída), marío (marido), menúa (menuda), mieo (miedo), paresía (parecida), queaban (quedaban), quée (quede), helá (helada), na (nada), señá (señal), jumo (humo), asín (así), po (pues), etc. Se trata, en definitiva, de los mismos rasgos de pronunciación a los que se recurre también en estas series de televisión. En esencia es lo mismo. Los guiones parecen estar escritos por verdaderos conocedores de esa clase de literatura. Nuestros personajes dicen por ejemplo: asín (así), po (pues), mu (muy), to (todo), pa (para), na (nada), mejón (mejor), metía (metida), marío (marido), purmones (pulmones), peaso (pedazo), amo (vamos), er (el), farsa (falsa), etc.

Y si los Quintero destacaban generalmente el carácter negativo de ciertos personajes haciendo que cecean, en contraposición con el resto que sesean. Ahora el contraste se realiza entre personajes que hablan según la modalidad lingüística castellana frente a los que lo hacen según un andaluz de características fundamentalmente vulgares. Nada tiene de artificial esta distinción, se practica constantemente. Según Marcos Marín⁸, al menos en todos los sonetos y comedias principales

⁸Marcos Marín (*El comentario lingüístico. Metodología y práctica*, Cátedra, Madrid, 1981, 5ª ed. punto 4.1.2) analizando un fragmento de *El genio alegre* de estos mismos

de los Álvarez Quintero siempre sesea el personaje fino, urbano y/o simpático mientras que el ceceo, considerado rasgo rural, está matizado peyorativamente.

Siempre se identifica al personaje gracioso y perteneciente a un nivel sociocultural inferior al del resto del reparto con el tópico lingüístico andaluz. Y este comportamiento ha calado tan profundamente entre los mismos andaluces, que a nadie le sonroja ni le irrita leer comentarios como los siguientes:

“La acción de *Juntas, pero no revueltas* se desarrolla en el lujoso chalé de Nuri, viuda de un próspero vinatero que, venida a menos, se ve obligada a compartir la casa. Sus inquilinas serán Julia, una profesora de instituto separada; Rosa, la más cateta e inculta de todas, camarera andaluza que es capaz de acostarse con alguien por no decirle que no (...)”⁹.

“Mi crítica no se refiere a los defectos, casi siempre disculpables, del seseo o del vulgarismo caracterizado por comerse la d final del vocablo, que son pecados menores por su frecuencia, sino en ese “ustedes estáis” que chirría en los oídos”¹⁰.

Y, además, a todo este panorama hemos de añadir numerosos programas que viven de los chistes y de las parodias. Al parecer lo que da más audiencia es que los mismos andaluces, empleando un andaluz extremadamente vulgar, cuenten infinidad de chistes, o bien, que se parodie a famosos y a hablantes sencillos de nuestra tierra con la exageración de su habla.

Con esta deformación del dialecto nadie se extrañará de que se llegue a la consideración de que los andaluces pronunciamos mal y los castellanos pronuncian bien.

Los testimonios que reflejan esta triste realidad se podrían multiplicar acudiendo simplemente a las producciones teatrales y de

autores, y, refiriéndose a que un personaje sesea y otro no, dice lo siguiente: “Candelita, que es el personaje simpático, sesea, mientras que el pelma de Santiago cecea” (*Ibid.*, pág. 54). Y más adelante dice: “la muchacha, más ciudadana, y que resulta más agradable al espectador, sesea; el hombre, más rural, menos “de capital”, cecea”. (*Ibid.*, pág. 55)

⁹ABC (Sevilla), 9-06-95.

¹⁰ABC (Sevilla), Comentario de Berta Singer en la sección “Vivir para ver”.

cine, a los doblajes de ciertas películas extranjeras, e incluso, a los mismos dibujos animados.

No existe duda de que Andalucía posee una extraordinaria riqueza lingüística que es necesario conocer, respetar y divulgar pues constituye una parcela importante de nuestro patrimonio cultural. Lo penoso no es ya la caricaturización del aspecto lingüístico, sino algo aún más grave que subyace de forma solapada, consciente o inconscientemente: la ridiculización y topicalización humana del pueblo andaluz.

Terminemos, a modo de conclusión, con las siguientes palabras del profesor Vaz de Soto que bien pueden ayudarnos a la reflexión:

“El futuro del andaluz y su actual consideración social dependen decisivamente del uso que de él se haga en radio y televisión. Si el habla andaluza - continúa - empieza por avengozarse de sí misma en las más públicas tribunas de nuestro tiempo, esto es, en los llamados medios de comunicación, y aceptamos como irreversible la costumbre de imitar la pronunciación castellana en cuanto instrumento superior de cultura, relegando la andaluza a contados programas menos serios, el desprestigio social de nuestra fonética seguirá creciendo inexorablemente dentro y fuera de Andalucía”¹¹.

¹¹VAZ DE SOTO, J. M^a., “El andaluz en los mass-media”, en *Actas del I Simposio Regional de "Literatura Culta y Popular en Andalucía"*, Sevilla, 1995, pág. 85.

LENGUA Y LITERATURA EN ANDALUCÍA
COMPONENTES NATURALES, HISTÓRICOS Y ETNOGRÁFICOS

Manuel Martín Cid

0. CONSIDERACIONES PREVIAS

Intentamos exponer el conjunto de rasgos que, con sucesivas transformaciones, ha permanecido más o menos constante a través de los tiempos. Es obvio que, de una parte, la posición geográfica, que ha permitido el contacto con distintas civilizaciones configura la que hoy se denomina “cultura andaluza” o “hecho diferencial andaluz”, y de otra, que la extensión y variedad geográfica ha determinado aspectos culturales bien diferenciados dentro de la misma Andalucía, así como que la difusión de los mismos potencia la posterior coincidencia con otras áreas geográfico-culturales. En esto se basan quienes por la diversidad de elementos culturales de las distintas provincias y por la coincidencia con otras zonas geográficas ponen en duda la existencia de una entidad histórico-cultural que denominamos Andalucía.

En efecto, la difusión más allá de los límites de Andalucía de “productos culturales andaluces”, especialmente durante determinadas etapas históricas, ha llevado a afirmar que son comunes a áreas geográficas y culturales más amplias y, consecuentemente, a negar que sean estrictamente andaluces. A esto hay que añadir que tanto la selección como la valoración de rasgos considerados como andaluces ha sido diversa y variada en las distintas etapas históricas.

Estas posiciones no nos parecen muy objetivas, entre otras razones, porque, en primer lugar, la mayoría de las veces se ha impuesto un marco restrictivo que excluía, y aún hoy sigue excluyendo, gran cantidad de hechos y aspectos culturales; en segundo lugar, se ha recurrido a argumentos de autoridad de dudoso valor, y en tercer

lugar, se han omitido intencionadamente, o por desconocimiento, hechos e investigaciones, que para el padre de la Filología española y para hispanistas no necesariamente hispanos son de dominio común.

Nuestra intención es ceñirnos a la verdad, no estableciendo marcos restrictivos que excluyan hechos culturales, ni omitiendo o deformando investigaciones en función de las tesis defendidas. Intentaremos no limitarnos a argumentar, sino a demostrar cuanto afirmemos, en la medida en que es posible en la denominadas Ciencias Humanas.

1. COMPONENTES NATURALES E HISTÓRICOS

El primer componente natural y posiblemente el que más ha influido en la historia y en la cultura andaluza es su posición geográfica: Andalucía es mediterránea y atlántica. Los primeros contactos con determinadas culturas del Próximo Oriente están determinados por su situación, por su riqueza agrícola y minera y también por ser ruta obligada para la adquisición de otros minerales¹. Igualmente, su proximidad a África ha determinado las migraciones desde este Continente².

La denominada escritura ibérica deriva de la escritura tartesa y se difunde por todo el Levante español e incluso en Andalucía, en Jaén se encuentra una gran cantidad de yacimientos ibéricos. Lo más probable es que la migración ibérica recogiera el bagaje cultural de los pueblos asentados en la Baja Andalucía y lo difundiera por actual Andalucía Oriental y el Levante. La abundancia de yacimientos ibéricos en la Andalucía Oriental y el hecho de que escritura ibérica derive de la tartesia y se haya difundido en la dirección que hemos señalado creemos que debe atribuirse tanto al factor histórico como al geográfico. Al igual que sucede con la presencia céltica

¹En la penumbra de la historia nos encontramos mitos como el “Jardín de Hespérides” y la “lucha de Hércules con Gerión” que se refieren a tierras de la actual Andalucía y también topónimos que testimonian la relación de los pueblos del Mediterráneo Oriental con los pueblos aquí asentados. Por ser de dominio común no insistimos en los topónimos y antropónimos que demuestran las tempranas relaciones de los pueblos que habitaban las tierras de la actual Andalucía con las culturas mediterráneas.

²DOUGLAS GIFFORD (1975, PÁG. 13) afirma que a la Península llegaron tres pueblos: Fenicios (y sus sucesores, los cartagineses), griegos e iberos. Estos últimos, “seguramente, inmigrantes procedentes del norte de África, llegados en busca de tierras”. Como sabemos, el nombre de *Iberia* procede *Iberus*, del río *Iberus*, pero este río no es, como puede parecer a simple vista el río Ebro actual, sino el río Tinto de Huelva, que se encuentra en la vía natural salida de los minerales (GARCÍA BELLIDO, A.: 1947).

en Andalucía, atestiguada incluso en la parte occidental de Sierra Morena el límite inferior es el País del Andévalo (Provincia de Huelva).

Lo mismo sucede con la colonización romana³. La Bética es la provincia más romanizada; a juzgar por la presencia habitantes de la Bética en Roma y de la relevancia cultural y política de éstos. Basta comparar el número y la “calidad” de los habitantes de la Bética en Roma con los de otras provincias de la Hispania romana, con la Tarraconense, por ejemplo, que fue la provincia de la Hispania romana más romanizada después de la Bética. Indudablemente, el grado de romanización está determinado por la *geografía económica* y por la *cultural*: abundancia de salazones, aceite, vino y cereales, de una parte, y un mayor grado civilización o “culturización” por el contacto con otros pueblos, de otra.

La escasa presencia del elemento visigodo y la bonanza cultural que representa San Isidoro de Sevilla, se debió no sólo a los factores históricos sino también a la posición geográfica. En misma llegada a Sevilla de esta familia de santos a Sevilla se combinan tanto el factor histórico como el geográfico –el peligro bizantino que se ceñía sobre la Cartaginense– que además provoca además otro hecho histórico de mayores consecuencias: El traslado de la Sede Arzobispal de Cartagena a Toledo, los Concilios de la Iglesia hispano-visigoda, etc., etc.

Mayor importancia se le ha dado, y no es que sea poca, a la denominada invasión musulmana: primera invasión musulmana, una colonización desde el Próximo Oriente o una migración más desde África, como queramos denominarla. Posteriormente hay más invasiones o migraciones desde África. En este caso, el factor geográfico es fundamental no sólo para el establecimiento, sino para los avatares y la permanencia de estos “colonos” o inmigrantes.

A medida que avanza la historia podemos observar que no son sólo los “componentes naturales”, sino que también es la historia misma, como “modificación de los componentes naturales dados que realizan los pueblos”, la que determina o al menos orienta los hechos

³Igualmente, *Hispania*, nombre al que se le han buscado las etimologías más peregrinas, parece ser que se deriva del topónimo ibérico *Hispalis* (GIDDFORD, D.,1975, pág. 13).

posteriores. Así, en lo que se respecta al descubrimiento de América, es obvio que los Reyes Católicos estaban en Granada, pero también lo es que los Pinzones eran expertos navegantes y que existía una excelente escuela cartográfica en los Puertos de Cádiz. El descubrimiento de América puede considerarse en cierto modo producto del azar, pero no lo es tanto que los descubridores salieran de Palos (Huelva), del entonces Reino de Sevilla. Ni tampoco lo es que Sevilla se convirtiera en la capital financiera del Imperio español.

En efecto, por lo que llevamos visto la posición geográfica ha determinado los avatares históricos de los territorios que hoy conocemos como Andalucía, pero también han intervenido en este proceso su geografía física: existencia de costas de fácil acceso y de un gran río navegable; e igualmente su geografía económica: su gran riqueza minera y agrícola, que determinará “nuevas colonizaciones”, esta vez comarcales, en la Edad Contemporánea.

Todo ello nos lleva a concluir que la historia de Andalucía ha estado determinada, mayormente, por los distintos escenarios históricos que se han sucedido en el Mediterráneo, y también en parte por la ruta atlántica establecida a raíz del Descubrimiento.

Por otra parte, hay que reconocer que Andalucía no ha habido una gran influencia cultural de otras regiones o pueblos de España como era esperable. Más bien ha sido al revés: Distintos movimientos culturales han irradiado desde Andalucía al resto de España. La valoración inmediata de éstos no ha sido la mayoría de las veces muy positiva. Normalmente han sido atacados en su tiempo y la crítica moderna suele repetir como tópicos las irracionales “razones” con que se justificaron los ataques, sin molestarse en comprobar lo poco atinadas que fueron o procurando ocultar el escaso fundamento de tales críticas y rechazos.

Finalmente hay que señalar que la diversidad cultural debida a los distintos pueblos y culturas que han pasado por, y permanecido en, estas tierras va a la par de las diferencias geográficas, climáticas y etnográficas. El “Río Grande”, el Guadalquivir vertebrando la zona geográficamente más amplia de Andalucía y Sierra Morena establece el límite más extenso con el resto de España y constituye en cierto modo una entidad etnográfica con rasgos de transición con respecto a otras Regiones de España. Igualmente la Penibética constituye un centro de “conservación de diversidades” que, al

haber estado más alejado de determinados focos de irradiación de novedades en determinadas épocas históricas ha conservado rasgos etnográficos no presentes en otras zonas andaluzas. Por otra parte, el mar, “la mar”, el Mediterráneo y el Atlántico, límites naturales de Andalucía, ha constituido durante muchos siglos la vía de penetración de múltiples influencias.

Sin embargo, la geografía no es un factor determinante de las relaciones entre las distintas zonas de un territorio. Hay factores políticos, económicos y culturales que cohesionan en determinados periodos zonas posteriormente más dispersas en lo cultural. El Reino nazarí fue un factor de cohesión durante un largo periodo de amplias zonas de la denominada Andalucía Oriental. Granada y la posterior Real Cancillería de Granada vertebró gran cantidad de comarcas. Un papel fundamental desarrolló Córdoba en las relaciones culturales entre de la Andalucía Central, la Oriental y la Occidental; al igual que Sevilla era el eje o polo de la Andalucía más occidental y Granada siguió siéndolo de la más oriental. Con todo, una comunidad cultural tan amplia y variada no ha tenido nunca un polo único central de atracción y este hecho ha posibilitado la permanencia de una diversidad que no sabemos si se mantendrá o se diluirá ante la presión cultural que viene del exterior, o si conseguirá asimilar e integrar los nuevos componentes culturales.

2. COMPONENTES ETNOGÁFICOS*

De forma sucinta hemos expuesto la variedad y la diversidad de pueblos y culturas que han ido pasando por Andalucía. Ante todo esto cabe preguntarse: ¿Existe realmente una entidad cultural diferenciada que podemos denominar Andalucía?, ¿Hay unos rasgos específicos constantes a través de los tiempos constitutivos de dicha entidad cultural?, ¿Consisten esos rasgos en sedimentos mostrencos de las distintas culturas llegadas a estas tierras?, ¿Ha habido un fermento activo capaz de asimilar y modificar los elementos culturales recibidos? Esto es lo que intentamos exponer a continuación. Pero antes debemos exponer las opiniones que se suelen dar con respecto a estas cuestiones.

* Por etnográfico entendemos lo cultural, deliberadamente rechazamos el concepto de etnia o raza..

El hispanista Ralph Penny afirma: “Después de la Reconquista del reino de Toledo, a fines del siglo XI, se hace necesario distinguir el territorio recién adquirido al sur del Guadarrama (*Castilla la Nueva*) del situado al norte (*Castilla la Vieja*). Se alcanza la máxima extensión de *Castilla* a fines del siglo XII, cuando la Reconquista llega a Sierra Morena; sin embargo, a partir de este punto no se utiliza ya la denominación *Castilla*: el territorio situado al sur era, y es, *Andalucía*. Con todo, en un sentido más limitado, la voz *castellano* puede referirse, después de 1200, a una parte considerable de la Península.”(PENNY, R. (1993): págs. 26-27).

La misma afirmación profundizando, y también repitiendo tópicos, encontramos en Julián Marías: “La `sustantividad` de Andalucía ha permanecido a lo largo de los siglos, desde mucho antes que España [...]. Séneca, Lucano, Averroes, Maimónides, sin duda no eran españoles, pero eran cordobeses”.

Más ecuánime y acertada nos parece la opinión de Julio Caro Baroja y su rechazo de la visión `esencialista de Andalucía`: “Creo que hay que desterrar las maneras comunes de plantear el estudio de la cultura andaluza, bien sea de los que podríamos llamar arabizantes, es decir, de los que exageran la importancia de la cultura árabe para explicarla, bien de los que defienden la nula o casi nula significación de lo árabe desde este punto de vista” (*De etnología andaluza*, Málaga 1993).

Podríamos añadir más ejemplos, sobre todo de las impresiones de los viajeros y antropólogos que han recorrido España y hacen hincapié en las diferencias que presenta Andalucía, pero no lo creemos necesario. Normalmente estos autores opinan sobre cuáles y/o en qué proporción o dosis se presenta un determinado componente cultural, cuál es su origen o qué cultura de las que han pasado por Andalucía ha condicionado el futuro. No se discute la existencia de una cultura andaluza, lo que con otro término se denomina actualmente “hecho diferencial andaluz”.

Nuestra opinión al respecto es que lo más prudente es ver a través de los tiempos las aportaciones a la Cultura hechas desde Andalucía durante las distintas etapas históricas. No trataremos la aportación a la Filosofía y a la Ciencia desde la Córdoba califal. Nos centramos en la

Lengua y Literatura, en la Lírica, popular y culta, y en aquellas materias y aspectos afines.

2.1. RITMO, COMPÁS Y PLASTICIDAD. DE GADES A “CAMARÓN” PASANDO POR MUCCADAM

Consideramos que estas tres características son definitorias, en cuanto generales y constantes de la música y literatura que han florecido en Andalucía durante las distintas etapas históricas, margen de las vicisitudes políticas, religiosas y sociales. En los subepígrafes que siguen comprobaremos dichas constantes y señalaremos, de una parte, los autores en que aparecen, y de otra, los testimonios que dan sus coetáneos desde distintos puntos de vista.

2.1.1. GADES, HISPALIS Y CORDUBA

De la etapa romana merece destacarse, en primer lugar, la presencia en Roma y otras ciudades del Imperio de la Música y Danza de la Bética, en segundo lugar, la presencia e importancia en la Cultura de hombres de la Bética, y en tercer lugar, la influencia de estos autores en la Cultura española. Por una parte, la Música y Danza de la Bética durante la época romana están sobradamente testimoniadas en los epigramas Marcial⁴ y sátira 11 de Juvenal⁵ y, por otra, la presencia en Roma de los Balbo y los Séneca y, sobre todo, el pretendido carácter andaluz y/o español de éstos -el denominado “senequismo español”- es uno de los tópicos más difundidos. Nuestra posición al

⁴ “[...]Quod fumantia qui tomacla raucus / Circumfert tepidis cocus popinis, / Quod non optimus urbicus poeta, / Quod *de Gadibus* improbus magister, / Quod bucca est vetuli dicax cinaedi.” (XLI) “Verona docti syllabas amat vatis, / Marone felix Mantua est, / Censetur Aponi Livio suo tellus / Stellaque nec Flacco minus, / Apollodoro plaudit imbrifer Nilus, / Nasone Paeligni sonant, / Duosque Senecas unicumque Lucanum / Facunda loquitur Corduba, / Gaudent iocosae Canio suo *Gades*, / Emerita Deciano meo: Te, / Liciniane, gloriabitur nostra / Nec me tacebit Bilbilis.” (LXI) “Bellus homo est, flexos qui digerit ordine crines, / Balsama qui semper, cinnama semper olet; / Cantica qui Nili, qui *Gaditana* susurrat, / Qui movet in varios brachia volsa modos;” (LXIII) “Sed finges nihil audiesve fictum / Et voltu placidus tuo recumbes; / Nec crassum dominus leget volumen, / Nec *de Gadibus* improbis puellae / Vibrabunt sine fine prurientes / Lascivos docili tremore lumbos;” (LXXVIII).

⁵ “[...] forsitan expectes ut *Gaditana* canoro / incipiant prurire choro plausuque probatae / ad terram tremulo descendant clune puellae, / [spectant hoc nuptae iuxta recubante marito / quod pudeat narrare aliquem praesentibus ipsis.]

respecto es que fueron romanos que siguieron las corrientes del pensamiento de su tiempo, sin que haya en su obra unos rasgos específicos que podamos denominar españoles o andaluces. El estilo retórico y adornado de Séneca el Joven y de Lucano, aunque sea típico y tópico de Andalucía, se debe a la moda literaria de la Roma de entonces. Lo mismo sucede con el estoicismo y el tono religioso que le dio Séneca el Viejo, corresponden al pensamiento de su época y a influencias orientales vigentes en Roma, sobre todo a Posidonio. Ni ellos se sintieron hispanos, ni originarios de la Bética.

Cuestión aparte es la influencia que haya ejercido el pretendido cordebisismo de los Sénecas. En las Ciencias de la Cultura es necesario no olvidar el “*verum, factum*” del creador de las Ciencias de la Cultura, Vico, G., y por tal razón, indudablemente, los autores cordobeses del Siglo de Oro los consideraron una de las glorias de su ciudad⁶, lo mismo que los sevillanos se sentían orgullosos de que en su tierra hubieran nacido emperadores romanos, aunque en el caso de Adriano y Teodosio no parece que sea cierto.⁷ Con todo, el senequismo como “actitud vital” ha influido más autores españoles no andaluces, que en autores andaluces. Séneca, el Filósofo, es más admirado, leído y citado por Quevedo que por Góngora.

Lo que sí podemos afirmar es que la presencia de tan nutrido grupo de autores y de tal calidad, así como de importantes hombres de negocio, prueba el grado de romanización alcanzado en esta provincia romana. Este hecho sí que será determinante en etapas posteriores de la historia de Andalucía.

La figura más significativa de la etapa visigoda desde el punto de vista político es Leovigildo como creador de un Estado Nacional, un episodio más en su intento provocó el levantamiento de San Hermenegildo, que en parte determinó un cambio de actitud de los visigodos con respecto a los hispanorromanos al asumir la religión de éstos como propia. La figura más

⁶ “Oh siempre gloriosa patria mía, / tanto por plumas como por espadas”, Soneto II, en *Sonetos Completos*, Edición de BIRUTE CIPLIJAUSHAITE, CLÁSICOS CASTALIA Nº 1, PÁG. 48, MADRID 1969.

⁷ “Aquí nació aquel rayo de la guerra, gran padre de la patria, honor de España, / pío, felice, triunfador Trajano, / ante quien muda se postró la tierra / que ve del sol la cuna y la que baña / el mar, también vencido gaditano. / Aquí de Elio Adriano, / de Teodosio divino, / de Silio peregrino, / rodaron de marfil y oro las cunas.” Rodrigo Caro, *A las ruinas de Itálica*, DEL RÍO, ÁNGEL Y AMALIA DE 1960, PÁGS. 638-639.

importante en lo cultural es, sin duda, San Isidoro de Sevilla. Su obra se difundió ampliamente por Europa a través de Irlanda -2.000 copias-.

Como ya hemos señalado, la familia de San Isidoro no era sevillana. Su padre abandonó Cartagena por la presión de los bizantinos. El hecho de que su obra se escriba en Sevilla demuestra la supervivencia de la romanización y el hecho de que los continuadores de la obra de San Isidoro estén en Toledo y Zaragoza un desplazamiento hacia el norte de los focos de cultura.

En lo que se refiere a la Literatura tenemos que señalar la ausencia de la que podemos denominar “lirica de autor” en Andalucía. Si hay este tipo de poesía lírica en Zaragoza y Toledo – la sede arzobispal de Cartagena se trasladó de Cartagena a Toledo–. Especialmente en Toledo: los poemas de Eugenio II, arzobispo de Toledo y del rey Sisebuto se conocieron en Inglaterra -San Adelmo y Beda los conocieron, Alcuino los llevó a la corte de Carlomagno donde se admiraron e imitaron.

No quedan textos de lírica popular de la etapa visigoda, lo cual no implica que no existiera –los textos sólo se han conservado en los monasterios– sí tenemos noticias de la lírica popular a través de las condenas de los Concilios y de San Isidoro, que anatemizó contra los *saltationes et turpia cantica* en los oficios religiosos.

2.1.2. AL-ANDALUS: POESÍA POPULAR

La lírica popular, sin embargo, perdura, aunque desconozcamos sus formas (MENÉNDEZ PIDAL R., 1941: págs. 13-14.)⁸. La tesis de Pidal se

⁸ “Buscando a esa teoría -la que atribuye un origen arábigo-andaluz a cierta parte de la lírica románica- algo como una preparación intuitiva en nuestro ánimo, podíamos pensar que esa poesía arábigo andaluza popular, cantada coreada y también bailada, a la que se atribuye tal poder expansivo, no viene a ser sino una manifestación más de tantas como nos ofrece la aptitud musical, poética y coreográfica de Andalucía.” Las bailadoras andaluzas de hoy, que, al repicotear de sus castañuelas lanzan a los cuatro vientos de la popularidad las coplas sevillanas, malagueñas, rondeñas, paternerías y no sé cuantas más, nos parecen descendencia etno-cultural de aquellas muchachas gaditanas, *puellae Gaditanae*, que según las describe Juvenal, en la danza, vibrando sus lascivas espaldas y repicando sus crótalos de bronce, difundían muy lejos, en la Roma de Tito y de Trajano, las graciosas coplas gaditanas, *cantica Gaditana*, que los jóvenes romanos a la moda no se cansaban de repetir. Esto es asociar fantásticamente un ayer y un hoy separados por veinte siglos; es verdad. Pero es que los eslabones intermedios van apareciendo, si consideramos la canción andaluza del siglo XVIII, la del XVII y la de los siglos anteriores, menos documentados, hasta en los siglos X y XI, que especialmente nos interesarán; refiriéndonos a esta más remota época, sabemos la gran fama alcanzada por las escuelas de cantoras cordobesas, y poseemos abundantes testimonios de la estimación en que las cantoras andaluzas eran tenidas fuera de su

apoya, en primer lugar, en la expansión de la lírica popular andaluza - canción andaluza- en el siglo XVII⁹, que prácticamente coincide en el ritmo con formas actuales¹⁰. En principio, puede pensarse que la seguidilla y la cuarteta fueron las formas métricas de la lírica medieval popular andaluza y de otras zonas de España y, de hecho, hay jarchas en la mayor parte de Al-Ándalus. Pero los textos más antiguos son de los siglos XI y XII. Si bien, como veremos, no es contradictorio que el zéjel originario existiera ya en el siglo X.

En 1109 Aben Bassám redacta en Sevilla una historia de los literatos árabes y dice de modo expreso que el inventor de esta forma métrica fue *Mucáddam, el ciego de Cabra*. Lo mismo afirma tres siglos después Abén Jaldúm, el gran historiador de la cultura, y también filósofo de la historia, tunecino descendiente de magnates sevillanos. El zéjel se difunde por todo el mundo árabe, y más allá del mundo árabe, e incluso perdura hasta hoy.

El filósofo y poeta cordobés Aben Házam (muerto en 1063) cita en su *Risala* el texto del historiador Aben Galib: “entre las excelencias de los españoles” -dice- está “el haber inventado los zéjeles, de los cuales tanto gustan las gentes del Oriente, que se han dado en imitarlos” (MENÉNDEZ PIDAL R., 1941: págs. 26-27). El granadino Aben Said (muerto en 1264) dice: “Los zéjeles de Aben Guzmán los he oído cantar más en Bagdad que en las ciudades de Occidente”. Hecho a todas luces cierto, pues la única copia de que disponemos está hecha en Oriente (íbidem, pág. 27). Hacia 1200 el egipcio Aben Saná-l-Mulk compone expresamente una Poética y una antología para aficionados al zéjel. Nos interesa especialmente la visión de este preceptista. Insiste Aben Saná-l-Mulk en que es fundamental para el zéjel la *mezcla* del árabe popular - él lo llama “incorrecto”- y de la lengua aljamí o romance, pues tal mezcla constituye “*el aroma del zéjel, su sal, su azúcar y su almizcle*”. Hoy día podemos encontrar en la India impreso para uso de los devotos musulmanes el diván piadoso que compuso el místico Abn Arabí Mohidím (Murcia 1165 - Damasco 1240). Este diván es una aplicación para fines religiosos de la poesía popular: “a

patria, en la Castilla del conde don Sancho y en la Europa inmediatamente anterior al despertar de la poesía trovadoresca”.

⁹ “¡Río de Sevilla, -cuán bien pareces / con galeras blancas- y ramos verdes”, que se cantaba en los tiempos de Lope de Vega.

¹⁰ “Llevan las sevillanas, - en la mantilla/ un letrero que dice: - “¡Viva Sevilla!”

lo divino”, como veremos que también ocurrió en la cristiandad (íbidem, pág. 28).

Algo en que no se insiste en la fama de las “cantoras danzarinas de Córdoba” y su presencia en las cortes de los príncipes españoles y europeos. Se conocen episodios que confirman esta presencia. Hay dos muy significativos. Uno de fines del siglo X o inicios del XI. Lo refiere el médico cordobés Aben Alkattáni y se refiere a la corte del conde don Sancho García¹¹. Otro lo refiere Aben Hayyán, basado en un hecho concreto la de la conquista, todavía transitoria, de Barbastro, el año 1064.¹² durante la Cruzada, con un ejército papal de normandos y franceses, en ayuda del rey de Aragón, nieto de Sancho el Mayor. Parece ser que el botín máspreciado eran las cautivas, y precisamente por el canto y danza. Al capitán del Papa le cupieron en el reparto 1.500, muchos millares se llevaron a Francia y hasta Constantinopla fueron llevadas 7.000.

Hay, además, hechos históricos que demuestran la estrecha relación de las cortes señoriales de Francia y España. El duque de Aquitania Guillermo VIII, que estuvo en la conquista de Barbastro, casó dos hijas con reyes cristianos: Afonso VI de Castilla y Pedro I de Aragón; e incluso a su hijo, el Guillermo IX *el Trovador* casó una hija con el rey aragonés Ramiro II el Monje. Tampoco debemos olvidar los viajes y las peregrinaciones, a las que tan aficionados eran los europeos medievales. Un hijo de Guillermo IX *el Trovador* murió en el interior de un templo compostelano el año 1137 repentinamente. El famoso trovador Cercamon canto su muerte en estrofas zajelescas, sin estribillo, como todos los trovadores de la Europa cristiana.

Hemos hablado varias veces de Guillermo IX el Trovador y hemos señalado que Cercamón y los trovadores no usan estribillo, porque la ausencia de estribillo en los trovadores provenzales y la existencia de estrofas de tres versos monorrimos en el latín, se toma como

¹¹ “Estos versos son de mi padre, Suléiman ben Mihrán, de Zaragoza; hace mucho que estoy cautiva, y desde entonces nunca he tenido noticias de mi familia”, MENÉNDEZ PIDAL, OB. CIT. PÁGS. 35-36.

¹² “Aunque no tuviese nada de esto y me ofrecieses mucho más, no entregaría las cautivas. Esta que ves ahí es mi predilecta. Aquella otra, tan hermosa, es una incomparable cantora; era la más querida de su padre”, MENÉNDEZ PIDAL, OB. CIT. PÁG. PÁG. 36 .

argumento para negar el influjo del zéjel en el nacimiento de la lírica europea.

Tal argumento no es válido. En primer lugar, en el mismo Al-Aldalus encontramos zéjeles son estribillo, es decir, sólo tres versos monorrimos y el verso de vuelta (el místico Ibn Gabrírol, de Málaga, y el tan admirado por Aben Házzam, “zejelero”, Numára, de Niebla. En segundo lugar, en la misma Provenza y la Francia del Norte hay multitud de *bailadas*, *rondeles* y otras canciones que usan la misma estrofa zejelesca que Aben Labbána o Aben Guzmán (trístico, vuelta y estribillo). En tercer lugar, en la lírica popular es necesario diferenciar poesía compuesta para cantar y bailar de poesía compuesta sólo y únicamente para cantar, además, individualmente. La poesía de los trovadores era sólo para cantar individualmente.

Para Menéndez Pidal (1941) la difusión por Oriente y Europa del zéjel no es sino “una repetición, un nuevo momento expansivo que alcanza esa eterna gracia coreográfica de la *joconda Bética*, de “la alegre Cádiz” que decían los romanos, *iocosa Gades*, cuando Cádiz imponía en la metrópoli la belleza de sus cantares, de sus danzas y de sus muchachas, con el éxito inmenso que nos atestiguan Marcial, Juvenal y Plinio. La expansión del zéjel es una repetición ese éxito, en un momento propicio en que otros productos culturales del Islam aparecen dotados de gran fuerza de penetración en el Occidente.”

Los otros productos culturales a los que Menéndez Pidal alude son el “Disciplina Clericalis”, o “biblia de todos los autores de cuentos”, incluidos D. Juan Manuel, Chaucer y Boccaccio; y también los conocimientos científicos del mundo grecolatino: astronómicos, botánicos, matemáticos, filosóficos, etc., etc., que pasaron a través del mundo islámico a Europa. A igual que pasó la teoría del “amor cortés”, en cuyo análisis no nos detenemos. Después de lo expuesto anteriormente cabe preguntarse capciosamente: ¿Es el zéjel *árabe* o *románico*?

La Literatura árabe no tiene este tipo de versificación y los historiadores de la cultura atribuyen, como ya hemos señalado, su invención “al ciego de Cabra” y se considera como una creación de las gentes de Al-Andalus). Tampoco existe en la Literatura románica esta combinación estrófica hasta etapas muy posteriores y, como hemos señalado siguiendo a Pidal, se debió a la difusión desde aquí hasta Francia e Italia. Si nos guiamos por la lengua en que están escritos los

zéjeles debemos decir que es una mezcla de árabe y romance¹³. Hay que señalar que algunas palabras del árabe que hoy no entendemos eran de dominio común en el romance de los reinos cristianos de España. Consecuentemente, lo único que podemos decir que el zéjel es andaluz, de Córdoba, de Cabra, del corazón de Andalucía, y que desde aquí se difundió primero por Al-Andalus y después por el Oriente musulmán y Europa¹⁴. Poco a poco va decayendo en Europa y también en España¹⁵.

2.1.3. LUZ, FORMA Y COLOR: LA LÍRICA CULTA ARABIGOANDALUZA

La poesía culta arábigoandaluza presenta como rasgo fundamental la presencia de la Naturaleza, sobre todo del agua y los jardines. Mientras que en la poesía castellana y europea las descripciones de la Naturaleza que se presentan son tópicos, en la poesía arábigo-andaluza abundan las descripciones de elementos presentes en su entorno físico: flores, estanques -albercas-, ríos, árboles, etc. -como posteriormente veremos este rasgo será continuo y constante en los poetas andaluces posteriores. Se trata de una naturaleza “habitada” que será el marco siempre presente de expresión de los sentimientos y reflexiones de los poetas andaluces posteriores.

La poesía arábigoandaluza llegó a tal grado de desarrollo en lo que a la audacia de las imágenes se refiere que en algunos aspectos nos recuerda, como afirman bastantes hispanistas, a Rimbaud y Juan Ramón Jiménez¹⁶, y a tal grado de sutileza, que

¹³ “Ya, mutumani Salbato, / tú'n hazin tú'n penato / tara alyauma wastato / lam taduq fih geir luquyma,” (MENÉNDEZ PIDAL, OB. CIT. PÁG. 29.)

¹⁴ “Quant se vient en mai ke rose set panie / je l'alai coillir per grant druerie; / en poc d'oure oi une voix serie, / lonc un vert bousset pres d'une abiete: / *Je sent les douls mals leis ma senturete / malois soit de Deu ki me fist nonnete.* Canción de monja pesarosa -zéjel francés del siglo XIII- (MENÉNDEZ PIDAL, OB. CIT. PÁG. 42.) La difusión del zéjel por Castilla es sobradamente conocida. Cfr. LBA, Cantigas de Alfonso X y cualquier cancionero gallego.

¹⁵ En el siglo XVII sólo aparece en el teatro marginalmente, en boca de rústicos. Su lugar lo ocupa la copla y la seguidilla que perduran hasta nuestros días.

¹⁶ Imágenes que, como hemos dicho, que nos recuerdan algunos poemas de Rimbaud y de Juan Ramón Jiménez: LA AZUCENA: Las manos de la primavera han construido, en lo alto de su tallo, los castillos del lirio. / Castillos con almenas de plata, cuyos defensores, agrupados en torno a su príncipe, empuñan espadas de oro. (*Al-Qastalli*, del Algarve, vivió en Córdoba, 958-1030); LAS MIESES: Mira el campo sembrado, donde las mieses parecen, al inclinarse ante el viento, / escuadrones de caballería que

algunas composiciones pudieran pasar por greguerías de Don Ramón Gómez de la Serna.¹⁷ Por otra parte, en algunos autores hay tal elaboración de las metáforas, que nos recuerda a la keningar (o metáforas de metáforas) de las literaturas nórdicas¹⁸, aunque menos belicosas y violentas.

huyen derrotados sangrando por las heridas de las amapolas. (*Qadi Iyad* (1083-1149); LLUVIA SOBRE EL RÍO: La mano de los vientos realiza finos trabajos de orfebre en el río, ondulado en mil arrugas. / Y siempre que ha terminado de forjar las mallas de una loriga, la lluvia viene a enlazarlas con sus clavillos. (*Asa al-Alma*, Sevilla, siglo XII); LA TORMENTA: Cada flor abría en la oscuridad su boca, buscando las ubres de la lluvia fecunda, / y los ejércitos de las negras nubes, cargadas de agua, desfilaban majestuosamente, armadas con los sables dorados del relámpago. (*Ben Suhayd*, Córdoba, 992-1034)

¹⁷ EL BRASERO: corta para nosotros calientes mantos bajo los cuales los escorpiones del frío no saben dónde encontramos; LA NUBE DE TORMENTA: El aire se prueba los vestidos de las nubes y elige entre ellas un pesado manto negro. EL ALBA: El viento sur levantó los faldones de las camisas de los montes y la cara del cielo se pareció a la superficie del río. (Las cuatro metáforas “greguerías” anteriores están tomadas de Gerald Brenan, *Historia de la Literatura Española*, Buenos Aires, Losada, 1958 (Traducción de *The Literature of the Spanish People* de Miguel de Amilibia); INSOMNIO: Cuando el pájaro del sueño pensó hacer su nido en mi pupila, vio las pestañas y se espantó, por miedo de las redes. (*Ben al-Hammara*, siglo XII); EL LUNAR: En la mejilla de Ahmad hay un lunar que hechiza a todo hombre libre de amor: Parece un jardín de rosas cuyo jardinero es un abisinio. (*Al-Munfatil*, siglo XI, Granada); LA ALCACHOFA: Hija del agua y de la tierra, su abundancia se ofrece a quien la espera encerrada en un castillo de avaricia. Parece, por su blancura y por lo inaccesible de su refugio, una virgen griega entre un velo de lanzas. (*Ben al-Talla*, siglo XI).

¹⁸ Kenningar islandesas: *El aire* = casa de los pájaros, casa de los vientos; *el fuego* = sol de las casas, perdición de los bosques, lobo de los templos; *el cielo* = yelmo del aire, camino de la luna, taza de los vientos; *la lengua* = espada de la boca, remo de la boca; *la mano* = asiento del neblí, país de los anillos de oro; *los ojos* = piedras de la cara, lunas de la frente; *el pecho* = casa del aliento, nave del corazón, base del alma, asiento de las carcajadas; *el oro* = fuego del mar, lecho de la serpiente, resplandor de la mano, bronce de la discordia; *el río* = sangre de los peñascos, tierra de las redes; *la tierra* = mar de los animales, piso de las tormentas, caballo de la neblina; *el verano* = crecimiento de los árboles, animación de las víboras; *la cerveza* = ola del cuerno, marea de la copa; *el guerrero* = teñidor de espadas, árbol del yelmo, árbol de la espada; *las flechas* = granizo de las cuerdas de los arcos, gansos de la botella; *la espada* = espina de la batalla, remo de sangre, rama de las heridas, pez de la batalla; *el escudo* = tierra de la espada, luna de la nave, techo del combate; *el hacha* = ogra del yelmo, querido alimentador de los lobos; *la horca* = árbol de los lobos, caballo de madera. (BORGES, J.L., 1989, PÁGS. 372-375).

Muy acertadamente García Gómez (1976) insertó una lista de las imágenes y comparaciones para facilitar al lector la comprensión de los poemas de Ben al-Zaqqaq¹⁹. Como todo gran poeta Ben al-Zaqqaq supera las convenciones literarias de una época y del tipo de poesía en boga por entonces. Este tipo de metáforas corre el riesgo de lexicalizarse, es decir, convertirse en “discurso repetido”, que no evocan nada, pues sus términos no significan ya por separado. La solución de los poetas fue invertirlas y recrear las metáforas o crear metáforas de segunda potencia, como también se denominan.²⁰

Por razones de espacio preferimos no mostrar poemas más conocidos como los del Rey Almutamid o de Ibn Zaydum. Algunos autores son levantinos, pero desarrollaron su obra en Córdoba y Sevilla. Aunque la hubieran desarrollado en sus tierras habría que considerarlos andaluces, pues los centros políticos, económicos y culturales eran andaluces. Toda esta brillante poesía, hecha en Andalucía, acaba con las invasiones y / o Reconquistas. Hay que esperar siglos hasta que surja una nueva poesía, escrita en español, por

¹⁹ *Agua ondulada* = loriga o cota de maya; *agua quieta* = cáliz de plata; *antorcha* = hasta de lanza con el hierro; *aurora o alba* = mujer blanca, dientes, tez blanca; *ejército* = olas del mar; *fusta* = hilo de lluvia; *flores de granado* = vino sólido; *halo de luna* = espuma de un arroyo; *lanza* = pabito, antorcha, rama de árbol; *lengua* = hierro de lanza; *lumbre* = sangre; *luna* = muchacho - luna en árabe es masculino; *lluvia* = llanto, fusta; *mejilla* = arrebol, vino, rosa; *murta* = esmeralda; *noche* = mar con oleaje, etiope; *nube* = ola en un río; *ojos o mirada* = sable, espada, burbujas; *palma* = talle; *poniente de un astro* = boca (porque en ella se pone el astro del vino); *sangre* = rosas, vino, lumbres; etc. (GARCÍA GÓMEZ, E., 1976, págs. 97-99)

²⁰ LA MIRADA. Los ojos de ese ciervo me asesinan. / Su languidez mi languidez provoca. / Desnuda, sin cesar para matarme, / la espada son que sólo envaina el sueño. LAS ENTREVISTAS NOCTURNAS. ¡Cuántas veces crucé, por verla sólo, / el oscuro oleaje de la noche! / ¡Cuántas llegué a las tiendas de su tribu / con valor más buido que mi espada! / La noche me ocultó, como se oculta / el sonrojo en el rostro de un etiope. BEBIENDO AL ALBA. El juez del alba a las tinieblas prende. / ¡Sobre el césped mojado servid vino! / Nos contemplan sus vasos con burbujas / que suplen a otras lánguidas miradas. / No se apagaron los luceros: sólo / se mudaron del cielo a los arriates. EL COPERERO. Sirve el coperero, por la tarde el vino, / que tiene el fulgor mismo de su frente. / Su cáliz tiende embriagador, más otro / no menos inebriante: su mirada. / Su purpúrea mejilla se te ofrece / como fragante rosa prematura. / El vino de su mano, en su mejilla; / el de su rostro por la mano bebo. (Ben Zaqqaq, traducción GARCÍA GÓMEZ, E., 1976)

autores cristianos que se sienten andaluces, al igual que se sentían estos poetas musulmanes. También queremos recordar aquí un autor que no escribió poesía, que sepamos, pero que ha sido el pensador andaluz que más ha influido en el pensamiento europeo - durante cuatro siglos casi en el *ojo del huracán* del pensamiento filosófico - me refiero a Averroes (CRUZ HERNÁNDEZ, M., 1981, págs. 127-128), que tanto insistió de modo expreso en su andalucismo.

2.1.4. LA NECESIDAD DE UNA LENGUA POÉTICA: MENA Y HERRERA

Mitad medieval y mitad renacentista el poeta cordobés, conocedor de los autores más influyentes de la Edad Media, de los clásicos latinos y de los movimientos literarios de su tiempo intenta la creación de una lengua poética. La técnica utilizada es la movilización de los recursos de la Retórica clásica que en términos generales podemos llamar *amplificatio rerum* y *amplificatio verborum*. Su gran obra –El Laberinto de Fortuna– le dio gran fama, como puede apreciarse por las numerosas ediciones, algunas con comentarios como se hacía con los clásicos: Hernán Núñez, el Brocense, etc. Al margen de los valores literarios y de la novedad en España de su temática y de su métrica, lo que más nos interesa es la ampliación de los paradigmas sintácticos y de los paradigmas lexemáticos que presenta la obra: la creación léxica mediante afijos y la modificación de las estructuras sintácticas de las tradiciones textuales de la poesía, que ya no volverán a ser las mismas²¹. Mena inicia una nueva arquitectura textual paragrafíca donde las unidades sintácticas se relacionan en función de equilibrios internos. De ahí la perfecta simetría existente en el poema.

²¹ *Copla 2*. “Tus casos falaces, Fortuna, cantamos, / estados de gentes que giras e trocas, / tus grandes discordias, tus firmezas pocas, / e los que en tu rueda quejosos fallamos, / fasta que al tiempo de agora vengamos: / de fechos pasados codicia mi pluma, / e de los presentes facer breve suma; / dé fin Apolo, pues nos comenzamos.

Copla 101. “Eran adúlteros e fornicarios, / e todos notados de inceptuosos, / e muchos que juntan tales criminosos / e llevan por ello los viles salarios, / e los que en efecto así voluntarios / su vida deleitan en vano pecado, / e los maculados de crimen nefando, / de justa razón e de toda contrarios.

Coplas contra los pecados mortales. La vida pasada es parte / de la muerte venidera, / y es pasado por esta arte / lo que por venir espera. / ¿Quién no muere antes que muera? / que la muerte no es morir, / más consiste en el vivir / porque es fin de la carrera.

La renovación de la lengua que inicia Mena la continúa Herrera²². En Mena encontramos, todavía, junto a la audacia de nuevas creaciones léxica, bastantes arcaísmos medievales. En Herrera hay una inmersión total en el mundo latino, no sólo se utilizan términos latinos adaptados fonéticamente al español, sino que se utilizan muchos términos en la acepción latina.

Herrera el poeta de la luz, la forma y la maestría métrica²³ y en honor a la verdad hay que decir, sin que ello implique negar el gran valor de Fray Luis y San Juan de Cruz, que su obra fue bastante más conocida en su tiempo. Otro aspecto de Herrera no destacado suficientemente es la reforma ortográfica, intentó simplificar la ortografía vigente en su tiempo, con criterios tan certeros y sabios que posteriormente se impusieron – en esto coincide con otros andaluces: Mateo Alemán, Alberto Lista y Juan Ramón Jiménez.

También debemos señalar el valor intrínseco que tienen, y la polémica que suscitaron, sus Anotaciones a las Obras de Garcilaso que, por ser sobradamente conocida no tratamos aquí. Sin embargo, creemos que es conveniente aclarar que ni Herrera y Medina, el autor del prólogo de las Anotaciones hablan en lugar

²² “La última gran etapa de enriquecimiento culto de la lengua está representada sobre todo por dos grandes poetas: Fernando de Herrera y Luis de Góngora y Argote. Herrera se creó una lengua poética impregnada de latín; introdujo palabras como *hórrido*, *aura*, *pluvia*, preparó en camino a Góngora. Éste tenía ya hechos no pocos de sus latinismos y grecismos (*canoro*, *frustrar*, *áspid*, *palestra*) pero aclimató muchos otros (*náutico*, *intonso*, *progenie* ...). Góngora llevó a la cumbre la tendencia aristocrática de Herrera. Sus innovaciones fueron objeto de reñidas polémicas, pero casi todas sobrevivieron.” (HIGHET, G., 1954, T. I, PÁGS. 177-178).

²³ *Copla*. Forzado del sufrimiento / viviendo en confusa suerte, / de miedo de mi tormento / pierdo el miedo de la muerte. / En medio del corazón / tengo escondida una llaga, / que no sana mi pasión / por más bien que amor me haga.
Soneto. Rojo Sol, que con hacha luminosa / cobras el purpúreo y alto cielo, / ¿hallaste tal belleza en todo el suelo, / que iguale a mi serena luz dichosa? / *Aura* süave, blanda y amorosa, / que nos alagas con tu fresco vuelo, / cuando se cubre del dorado velo / mi Luz, ¿tocaste trenza más hermosa? / *Luna*, honor de la noche, ilustre coro / de las errantes *lumbres* y fijadas, / ¿consideraste tales dos estrellas? / *Sol puro*, *Aura*, *Luna*, *llamas de oro*, / ¿oístes vos mis penas nunca usadas? / ¿Vistes Luz más ingrata a mis querellas?.

alguno de “Escuela sevillana”, siempre hablan de Andalucía y que el único autor que se cita de modo expreso en Fray Luis de Granada, que no era sevillano. Si bien es obvio que Herrera valoró a los humanistas y poetas sevillanos de su tiempo. El prólogo de Medina se suele considerar como el “Manifiesto literario andaluz” y en cierta medida lo es; pero no se afirma que el humanista Medina enseñó en Antequera, ni se tiene en cuenta que en defensa de la obra de Góngora hubo, mayoritariamente, andaluces y que la mayoría de sus seguidores también fueron andaluces. Se intenta ignorar la tupida red cultísimos humanistas de la Andalucía del XVI y XVII.

2.1.5 RITMO Y LUZ. MENA Y HERRERA: LÍRICA CULTA Y LÍRICA POPULAR.

Este soneto de Herrera, como todos los que escribió, muestra la simetría y el equilibrio no sólo formal sino también conceptual, como puede apreciarse al recoger en el primer verso del segundo terceto los actantes anteriormente presentados en vocativo. Herrera ha seguido la técnica de la sextina, tipo de composición que también escribió y que constituyen es una auténtica demostración, una exhibición, un alarde, de perfección técnica de la que, sin duda, él era consciente. La conciencia del valor de sus conocimientos y de la superioridad de su arte se puede apreciar en el hecho mismo de escribir y publicar las “Anotaciones a la Obra de Garcilaso” y más aún en las réplicas a las críticas que le hicieron.²⁴

Si pasamos a otros poetas andaluces de entonces y posteriores, poetas hoy considerados menores, podemos ver, en primer lugar, la minuciosidad y los detalles en la descripción de la naturaleza, sobre todo de flores, y en segundo lugar, que temas como, “Dios” o “el paso del tiempo”, poesía metafísica, si así queremos denominarla, se expresan siempre partiendo de las flores, es una reflexión realizada ante la contemplación y descripción minuciosa de una flor.²⁵ Ni el paisaje, ni las flores, aparecen en el resto de la poesía castellana no andaluza.

²⁴ CFR. MÁRQUEZ VILLANUEVA, F. (2001): “Crear en Sevilla”, *Sevilla y la Literatura. Homenaje al Profesor Francisco López Estrada*, Universidad de Sevilla, págs. 283-302.

²⁵ “[...]¿Quién te enseñó, mi Dios, a hacer las flores / y en una hoja de entretalles llena / bordar lazos con cuatro o seis colores? / ¿quién te enseñó en perfil de la azucena / o

2.1.6. LA INTEGRACIÓN TOTAL: LUZ, FORMA, COLOR Y RITMO.
GÓNGORA. EL ÚLTIMO “ZEJELERO” ANDALUZ Y EL PRIMER
LÍRICO DE LA MODERNIDAD

La culminación de este proceso de creación de una lengua poética y, por qué no decirlo, de una tradición de lírica popular, se produce con Góngora. Sus poemas mayores fueron algo que hasta entonces no se había escrito ni España, ni en Europa. Un acercamiento, por breve que sea, sobrepasaría los límites de un estudio de este tipo- remitimos a la obra de Robert James -, únicamente señalamos que el ritmo métrico de Mena, la luz y perfección formal y conceptual de Herrera, y la minuciosidad detallista de los poetas menores, en Don Luis de Góngora son instrumentos en función de la totalidad de poemas tan amplios como La Fábula de Polifemo y Las Soledades. El color y las sensaciones de otros sentidos jamás llegaron antes de Góngora, ni después, en la poesía hispana, a crear un entorno sensorial tal real y tan mágico en el que camina el lector junto a los personajes irreales y fantasmales de cada obra mayor.

Sin embargo, hay un aspecto de Góngora al que se presta menos atención a su actividad como “zejelero”. Si repasamos sus “letrillas” y algunos de sus “romances”, vemos que el denominado “estribillo”, aparece en todas de sus variedades: de cuatro versos, de tres, de dos, de uno y de medio; y que, además, es un estribillo en su sentido originario de estribo o apoyo, en el

quién la rosa coronada de oro, / reina de los olores, / y el hermoso decoro / que guardan los claveles, / reyes de los colores / sobre el botón tendiendo su belleza? / ¿De qué son tus pinceles, / que pintan con tan diestra sutileza / las venas de los lirios [...]. (PEDRO DE ESPINOSA, *SALMO*, en RÍO, ÁNGEL Y AMALIA DEL, 1960)

A la rosa. Pura, encendida rosa, / émula de la llama / que sale con el día, / ¿cómo naces tan llena de alegría, / si sabes que la edad que te da el cielo / es apenas un breve y veloz vuelo? / ¡Ah, no te valdrán las puntas de tu rama / ni tu púrpura hermosa / a detener un punto / la ejecución del hado presurosa! / El mismo cerco alado, / que estoy viendo riente, / ya temo amortiguado, / presto despojo de la llama ardiente. (FRANCISCO DE RIOJA, en RÍO, ÁNGEL Y AMALIA DEL, 1960)

que las mudanzas son “motivos”, elementos narrativos en función del tema.²⁶

Algo intermedio entre los zéjeles y las obras mayores son los sonetos y los romances. Los primeros por las determinaciones que implican su estructura constituyen un molde desafiante para concentrar la exuberancia imaginativa de Góngora. Sólo presentamos dos, el 154 donde, además de su maestría en la descripción, podemos encontrar su andalucismo, y otro el 80, que es un preludio de las Soledades.²⁷

²⁶ *Letrilla burlesca (XXXII)*. Una moza de Alcobendas / sobre su rubio tranzado / pidió la fe que le dado, / porque eran de oro las prendas; / concertados sin contiendas / nuestros dulces desenojos, / me pidió sobre sus ojos / por lo menos un doblón; / yo, aunque de esmeralda son, / se lo libré en Tremecén. / *¿Hice bien?* / En el dedo de un doctor / engastado en oro vi / un finísimo rubí, / porque es siempre este color / el antidoto mejor / contra la melancolía; / yo, por alegrar la mía, / un rubí desaté en oro, / el rubí me lo dio Toro / El oro Ciudad Real. / *¿Hice mal?*

Letrilla (IX). Si las damas de la Corte / quieren por dar una mano / dos piezas del toledano / y del milanés un corte, / mientras no dan otro corte, / *busquen otro, / que yo he nacido en el Potro* / Si por unos ojos bellos / que se los dio el cielo dados, / quieren ellas más ducados / que tienen pestañas ellos, / alquilen quien quiera vellos / y *busquen otro, / que yo he nacido en el Potro* / Si un billete cada cual / no hay tomallo ni leello, / mientras no le ven por sello / llevar el cuño Real, / damas de condición tal, / *buscad otro, / que yo he nacido en el Potro.* / Si a mi demanda y porfía / mostrándose muy honestas, / dan más recias las respuestas / que cañones de crujía, / para tanta artillería, / *busquen otro, / que yo he nacido en el Potro.* [...] Si se precian por lo menos / de que Duques las recuestan, / y a Marqueses sueños cuestan, / y a Condes muchos serenos, / a servidores tan llenos, / *huélalos otro, / que yo he nacido en el Potro.*

²⁷ *Soneto 154*. La plaza, un jardín fresco, los tablados / un encañado de diversas flores; / los toros, doce tigres matadores, / a lanza y a rejón despedazados; / la jineta, dos puestos coronados / de príncipes, de grandes, de señores; / las libreas, bellísimos colores, / arcos del cielo, o propios o imitados; / los caballos, favonios andaluces, / gastándole al Perú oro en los frenos, / y los rayos del sol en los jaeces, / al trasponer de Febo ya las luces / en mejores adargas, aunque menos, / Pisuerga vio una vez lo que Genil mil veces.

Soneto 80. Descaminando, enfermo, peregrino / en tenebrosa noche, con pie incierto, / la confusión pisando del desierto, / voces en vano dio, pasos sin tino. / Repetido latir, si no vecino, / distinto oyó de can siempre despierto, / y en pastoral albergue mal cubierto / piedad halló, si no halló camino. / Salió el sol, y entre armiños escondida, / soñolienta beldad con dulce saña / saltó al no bien sano pasajero / Pagará el hospedaje con la vida; / más le valiera errar en la montaña, / que morir de la suerte que ya muero.

De entre muchos poetas andaluces, seguidores de Góngora, hay uno que merece destacarse por su gongorismo, más gongorista que Góngora, Pedro Soto de Rojas que, en su obra *Parayso cerrado para muchos, jardines abiertos para pocos*, lleva la poética de barroca al más sutil de los extremos. Sobre todo cuando describe el *carmen* que el mismo fue construyendo y poblando posiblemente sólo para describirlo y cantarlo. El majestuoso escenario de Góngora en sus poemas mayores se reduce a las dimensiones su *carmen* jardín en siete terrazas en el que el protagonista de la arquitectura floral es el agua. Todo es pequeño en ese *Parayso* de Soto, desde los animales y plantas que aparecen hasta el uso de lo diminuto en las especificaciones en la metáfora y el uso tan frecuente del diminutivo que, no es el “-ico” aragonés-granadino, sino “-illo”. Casi podemos decir que las inconclusas *Soledades* de Góngora las termina Soto de Rojas en esas “*siete soledades* de tono menor, las *soledades* del agua y los jardines de Granada”, como afirma Gallego Morell (1970, pág. 182). Con Soto de Rojas termina la segunda etapa de gran poesía de autores andaluces, en la que por cierto, al igual que en la primera -la de la poesía andalusí, que ya hemos visto- está presente siempre presente la Naturaleza real e inmediata. Del Siglo de Oro de la lírica andaluza sólo nos queda en las etapas inmediatamente posteriores el intento de restaurar la brillante técnica retórica de Herrera y el cromatismo de Rioja de los autores sevillanos de fines del XVIII y primer tercio del XIX. De éstos podemos destacar el famoso y aventurero abate Marchena, el tolerante Blanco-White y Alberto Lista, tan preocupado por la educación de los menos favorecidos.

Hay que esperar hasta el Duque de Rivas para que la Naturaleza vuelva de nuevo a la Poesía. Rivas era pintor y también andaluz –cordobés–, a cada uno de estos hechos o circunstancias puede deberse la aparición de la Naturaleza real en la poesía. Después, Villaespesa, los hermanos Machado -pintores del paisaje castellano, sobre todo Antonio- y Juan Ramón Jiménez, Muñoz Rojas y el 27, sobre todo Lorca. Pero, ¿hacia donde fue esta poesía?: ¿Al hiperrealismo mágico de las *Soledades* gongorinas?, ¿hacia la metáfora audaz del Góngora de los romances, ¿a la de la poesía andalusí?. ¿O no fue a ninguna parte, sino permaneció siendo esa costumbre o cultura que llamamos Andalucía?

3. CONCLUSIONES

Después de este breve y rápido paso por la lírica de los autores andaluces cabe preguntarse si hay un denominador más o menos común y cuál es éste. Fácilmente se puede deducir de lo expuesto que en la mayoría de los grandes poetas andaluces la luz, las formas, los volúmenes, el color, y el ritmo, son una constante. De ahí la sensación de inmediatez que se percibe en la descripción de la Naturaleza, que nunca es tópica sino real. Este hecho lo destacan normalmente los estudiosos de la Literatura española.²⁸

Desde las poesía andalusí hasta la Generación del 27, – andaluza mayoritariamente–, es una constante la expresión, mediante las sensaciones que produce el entorno natural que lo rodea, de lo captado en el instante. Lo mismo sucede con el sentido del ritmo. En todo ello, hay que volver a Góngora, eje de referencia obligado de la Lírica andaluza, y de la no andaluza. Sus romances y letrillas contienen los esquemas de las imágenes y la musicalidad que se aprecian en la poesía andalusí²⁹ y que vamos a encontrar en la Generación del 27.³⁰

La mayoría de los romances de Góngora se pueden cantar, incluso por flamenco, es cuestión de elegir el *palo* adecuado al tema, al igual que se hace con Lorca y otros autores andaluces³¹. Si suprimimos las concesiones a las circunstancialidades de cada momento, nos

²⁸ “Existen diversos juicios acerca de la posible relación entre el origen andaluz de Góngora y su notable sensibilidad a la luz y al color como fuentes de inspiración poética” (PETER E. RUSSELL, 1973, PÁG. 165)

“Una apreciación tan sensual de la naturaleza nos lleva inevitablemente a cinco siglos más adelante, al Renacimiento italiano, cuando la poesía se escribía en condiciones parecidas y por razones análogas, es decir, para exaltar los sencillos placeres del vivir y del mirar. Pero en otros poemas hispanoárabes, hallamos imágenes que, mediante una combinación de ingenio y de inocencia, procuran la captación instantánea de una fugaz impresión. Para encontrar algo parecido a esto, debemos trasladarnos a tiempos muy modernos y leer las greguerías de Ramón Gómez de la Serna, el brillante precursor del superrealismo.” (GERALD BRENAN (1958, pág. 37).

²⁹ CFR. CURTIUS, E. R. (1955), págs. 480, 483; ALONSO, D. (1944), págs. 29-77.

³⁰ Los textos que siguen se pueden interpolar en el romancero de Lorca: “Las venas con poca sangre / los ojos con mucha noche” – “(...) sino por ver que la hierba / tanta sangre paga en flores” – “(...) tras las rosas, que la muerte / va violando sus colores”

³¹ Góngora fue un gran aficionado a la Música. Las Letrillas que hoy podemos leer se han recogido de los Cancioneros musicales (JAMMES, R. 1994: pág. 8; QUEROL GAVALDÁ, M., 1975).

encontramos siempre con la luz, el color, y toda una serie de sensaciones comunes, además de la bimembración sintácticamente apositiva o coordinada, como sucede en la actual copla flamenca.

Otra constante, quizás la más destacable, aunque tradicionalmente ni se afirma ni se tiene en cuenta, es no ridiculizar ni atacar a los que hoy denominamos más débiles, sino que lo frecuente ha sido la ternura con respecto a éstos. Compruébese en un poeta “tan lírico” como Juan Ramón Jiménez o en otro “tan hermético” como Góngora³².

Finalmente, para terminar, nos referimos muy brevemente a lengua, a la modalidad lingüística andaluza. En el nivel fonológico debemos señalar que las desviaciones de la modalidad lingüística creemos que no se deben atribuir al que denominan carácter innovador de los andaluces, sino su conservadurismo: los fonemas que “nos faltan” no los tenía el latín. Su presencia es señal evidente de que son palabras patrimoniales, de la modalidad norteña, y como tales han sufrido los cambios fonéticos de dicha modalidad, pretendida innovación de la modalidad lingüística andaluza ha sido el no llegar a diferenciar estos fonemas (MENÉNDEZ PIDAL, R., 1958, págs 99-165). A Hispanoamérica se llevó este sistema fonológico y es el que perdura. Lo mismo sucede en el nivel morfosintáctico no hay *laísmo*, ni *laismo*, ni *loísmo*, es decir, es la modalidad lingüística o *norma* que conserva más restos de la declinación pronominal latina. Por otra parte, el diastema verbal es amplio: presenta casi todas las formas verbales en la lengua española sin que existan desviaciones en lo que respecta a su uso.

En la creación léxica es donde más patente se hace la romanidad de la modalidad lingüística andaluza: sólo crea unidades léxicas mediante sufijos en los casos en que se trata de una propiedad o hecho inherente, en los demás casos prefiere la perífrasis léxica o el neologismo. Por el contrario, la norma norteña prefiere composición y la derivación, es reacia a la perífrasis léxica y al neologismo. Sin embargo, a lo largo de la historia de la lengua podemos comprobar que los neologismos creados por los autores andaluces han permanecido y se usan actualmente, mientras que las palabras creadas por los autores norteños hay que explicarlas

³² “El objeto fundamental de las *Soledades*, a lo que alcanzamos a juzgar, fue idealizar la vida de los aldeanos elevándola a la misma intensidad que la vida de los intelectuales, eclesiásticos y cortesanos” (HIGHER, G., 1954, I, pág. 276).

en las clases de Literatura española porque en la actualidad no se usan. Tal hecho se explica por la romanidad y el conservadurismo de la modalidad lingüística andaluza.

Este conservadurismo, determinado por la romanidad, no es obstáculo para que todas las innovaciones literarias se hayan hecho desde el Sur, y por autores que se sentían andaluces y así lo manifestaron: *El Poeta Andaluz* (Herrera), *El Andaluz Poeta* (Góngora) y *El Andaluz Universal* (Juan Ramón Jiménez). Así lo reconocen los estudiosos de la Literatura española.³³

Hemos buscado una explicación a esta contradicción entre conservadurismo lingüístico, creación del lenguaje poético y revoluciones literarias. Hemos buscado en la Crítica Literaria una teoría que explique al mismo tiempo: la “permanencia y la innovación” - o “la permanente innovación sobre un fondo de tradición”.

Todavía se concibe, y se explica, la Historia de la Literatura como una sucesión de movimientos literarios y una serie de autores, de personalidades creadoras de obras, sin tener en cuenta que los autores no son un mero diapasón de los movimientos literarios y culturales de su tiempo. El autor es un hombre de su tiempo, inmerso en las costumbres de su tiempo, que puede cerrarse o abrirse, más o menos, a los movimientos culturales coetáneos.³⁴ En el caso de los autores andaluces podemos observar que estuvieron vinculados a su tiempo: Mena y Herrera escribieron coplas al estilo tradicional,

³³ “De allí parten -(se refiere a Andalucía)- las grandes las grandes revoluciones literarias que se llamarán Juan de Mena, Herrera, Góngora, Bécquer, Juan Ramón Jiménez, Alberti o Lorca, y en estos nombres va la historia de la creación de un lenguaje poético. Todas las grandes renovaciones de la lírica parten de allí, desde el foco arábigo-andaluz y Francisco Imperial hasta Rivas, Bécquer, Lorca o Alberti, mientras que en el teatro, permanecerá viva, siempre, una constante castellana y en la novela de la meseta y norte de España.” (GALLEGO MORELL, 1970, PÁG. 35).

³⁴ La descripción de jardines y las metáforas audaces de la etapa andalusí corresponden a un movimiento dentro de la Literatura árabe —el neoclasicismo—, al igual que las de Góngora y las de los poetas del Siglo de Oro corresponden también al movimiento literario. La pervivencia e intensidad, así como que la descripción sea más minuciosa y de la naturaleza y el paisaje inmediato, sí que es propio de los poetas andalusíes y andaluces, sin que pueda establecer un nexo textual entre éstos. Por tal razón la afinidad que pueda existir sólo es vinculable al azar o al entorno geográfico, histórico y cultural.

Góngora fue muy aficionado a la música y a la poesía popular, Bécquer partió de las traducciones al español de las *lieder* germánicas, Machado es de una familia que se preocupó lo popular, su padre es sobradamente conocido como estudioso del folclore, ¿y Juan Ramón Jiménez y / en su torre de marfil? Sorprendentemente ha sido el autor que de modo más claro y expreso ha afirmado su vinculación a lo andaluz, al pueblo y sus tradiciones³⁵.

Después de vista la relación entre los autores de la lírica culta y los productos culturales de su tiempo, podemos decir que ha habido siempre una estrecha relación entre ambas corrientes. En Andalucía no hay una separación tajante entre lo popular y lo culto, ni conflicto entre la tradición y la modernidad. La tradicional tolerancia ha determinado que los autores partidarios de la modernidad respeten la tradición, e incluso la compartan, por eso ha subsistido. En general, los andaluces hemos ido asimilando las múltiples y

³⁵ “Mi «apartamento», mi «soledad sonora», mi «silencio de oro» (que tanto se me ha echado en cara, y siempre del revés malévolo, y tanto me han metido conmigo en una supuesta «torres de marfil», que siempre vi en un rincón de mi casa y nunca usé) no lo aprendí de ninguna falsa aristocracia, sino de la única aristocracia posible.

Los aprendí desde niño, en mi Moguer, del hombre del campo, del carpintero, del albañil, del talabartero, del encalador, del herrero, que trabajan solos casi siempre en lo suyo, con el cuerpo en el alma, y los domingos muchas veces como yo, los desiertos domingos interiores, por la verdad, la fe, la alegría de su lento y gustoso trabajo diario.

Yo era torrero de marfil para ciertos algunos, porque no iba a corros del café, del casino, del teatro, de la casa de prostitución. No, no iba, porque iba al campo y me paraba con el pastor, o la lavandera; al taller y hablaba con el impresor, el encuadernador, el grabador, el papelerero; al hospital a ver el enfermo y la enfermera; a la plaza (mis queridas plazas de Moguer, de Sevilla, de Madrid, de donde fuera), en cuyos bancos conocí a tanta jente mejor, viejos, muchachas, niños, ociosos de tantos trabajos, y con tantas historias y tantos sueños.” (JRJ, *Guerra en España*, Barcelona, Seix Barral, 1985, págs. 35-36).

“«La inmensa minoría» está también, y más quizás que en ninguna otra parte, en el verdadero pueblo. “Yo he sido siempre (lo he demostrado toda la vida) un hondo amigo, un enamorado del pueblo. Y nunca, demagogos, le he cobrado ni le cobraré nada por ser su amigo.” (ob.cit., pág. 49).

“- ¡El grito, la lengua española, el grito en la lengua española, el grito! Y tan andaluz, lo más español para mí de España, ocho siglos de cultivo oriental. Andalucía. [...] ¡Español que yo querría fijar para siempre con todas las combinaciones imaginadas en andaluz, en mi escritura!” (JRJ, ob. cit. pág. 284).

diversas culturas que han pasado por estas tierras. En esto, quizás, consista la cultura andaluza en la tolerancia y capacidad de asimilación de cuantos elementos extraños han ido llegando.

Posiblemente, la existencia de ciudades de tipo medio que eran centros culturales, no separados radicalmente de lo rural, ha permitido el flujo entre la tradición y la modernidad. Este flujo ha sido continuo con avances y retrocesos en ambos sentidos, sin uno logre neutralizar al otro; de ahí las diferencias existentes entre las diversas comarcas de Andalucía no sólo en el aspecto lingüístico, sino en otros aspectos culturales en algunos casos acompañados de la diversidad geográfica y / o determinados por la historia. Sin embargo, desde siempre se ha percibido la diferencia de Andalucía, de lo andaluz, con respecto a otras Comunidades y pueblos. Andalucía siempre ha sido vista como una entidad cultural llena de matices y variedades.

Con la capacidad de síntesis que lo caracterizaba y la visión que su amplia cultura le proporcionaba, vio así nuestra cultura y nuestra historia cultural en su último viaje o visita a Andalucía en 1982 y lo sintetizó en un poema que precisamente denominó: “De la diversa Andalucía”³⁶

BIBLIOGRAFÍA

BORGES, J. L., (1936): *Historia de la eternidad*, Ob. C., T. I, Barcelona, Ed. Emecé..

BORGES, J. L. (1989): *Los conjurados*, Ob. C., T. III, Barcelona, Ed. Emecé.

BRENAN, G. (1958), *Historia de la Literatura Española*. Ed. Losada.

CARO BAROJA, J., (1993) *De etnología andaluza*, Málaga.

CARREÑO, A., (1995): Edición de los *Romances* de Góngora, Ed. Cátedra.

³⁶ Cuántas cosas. Lucano que amoneda / el verso y aquel otro la sentencia. / La mezquita y el arco. La cadencia / del agua del Islam en la alameda. / Los toros de la tarde. La bravía / música que también es delicada. / La buena tradición de hacer nada. / Los cabalistas y la judería. / Rafael de la noche y de las largas / mesas de la amistad. Góngora de oro. / De las Indias el ávido tesoro. / Las naves, los aceros, las adargas. / Cuántas cosas y cuánta bazarria / y una sola palabra. Andalucía. (Jorge Luis Borges, *Los conjurados*, Obras Completas, tomo III, pág. 491).

- CIPLIJAUSHAITE, B., (1969): Edición de los *Sonetos Completos* de Góngora, Madrid, Ed. Castalia.
- CURTIUS, E. R. (1955), *Literatura europea y Edad Media Latina*, FCE, México.
- GALLEGO MORELL, A (1970): *Estudios sobre la poesía española del primer Siglo de Oro*, Madrid, Ed.Ínsula.
- GARCÍA BELLIDO, A (1947): “Los más remotos nombres de España”, *Arbor*.
- GARCÍA GÓMEZ, E. (1976) *Árabe en endecasílabos*, Madrid, Ed. Revista Occidente.
- GIFFORD, D. (1975): “España y la lengua española”, *Introducción a la cultura española*, RUSSELL, P. ED., Madrid, Ed. Crítica, 1982. Traducción de Spain. A Companion to Spanish Studies, Londres, 1973
- HIGHET, G., (1954), *La tradición clásica*, México, Ed. FCE.
- JAMMES, R. (1980): Edición de las Letrillas de Góngora, Madrid, Ed. Castalia.
- JAMMES, R. (1994): Edición de las *Soledades* de Góngora, Madrid, Ed. Castalia.
- JIMÉNEZ, JUAN RAMÓN (1985) *Guerra en España*, Barcelona, Seix Barral.
- MENÉNDEZ PIDAL, R. (1941): *Poesía árabe y poesía europea*. Buenos Aires, Espasa-Calpe.
- MENÉNDEZ PIDAL, R. (1941): “Sevilla frente a Madrid”, *Estructuralismo e historia. Homenaje a Martinet*, La Laguna, 1957.
- PENNY, RALPH: *Gramática histórica del español*, págs. 26-27, Ed. Ariel, 1993. Traducción de *A History of Spanish Language*, Cambridge University Press, 1991.
- QUEROL GAVALDÁ, M.(1975): *Cancionero musical de Góngora*, Barcelona, C.S.I.C.
- REYES CANO, R. Y OTROS (ED.) (2001): *Sevilla y la Literatura. Homenaje al Profesor Francisco López Estrada en su 80 cumpleaños*. Universidad de Sevilla.
- RÍO, ÁNGEL Y AMALIA DEL (1960): *Antología general de la Literatura española*, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1960.
- RUSSELL, P. E., “La Literatura española (1474-1681)”, en *Introducción a la cultura hispánica*, tomo II, pág. 165, Madrid, Ed. Crítica, 1982. Traducción de Spain. A Companion to Spanish Studies, Londres 1973.

PERVIVENCIA DE ARCAÍSMOS EN LAS HABLAS ANDALUZAS

Josefa M^a Mendoza Abreu

Todavía nos queda por conocer buena parte del léxico utilizado en Andalucía, fundamentalmente el de épocas pasadas, que nos permitiría, en el tema que nos ocupa, comprobar si ha habido o no una solución de continuidad, de manera que, a veces, se hacen generalizaciones que en algunos casos pueden no ser del todo ciertas. No obstante, es una idea comúnmente aceptada el hecho de que frente al carácter innovador que presentan las hablas andaluzas en el aspecto fónico, no ocurre lo mismo en el plano léxico-semántico, donde el “andaluz” se muestra mucho más conservador, más reactivo a la innovación y por tanto, al menos en algunos campos, más dado al arcaísmo.¹

Esta realidad tiene una gran importancia, y por tanto es preciso tenerla en cuenta, a la hora de enseñar la lengua española en Andalucía, pues, por un lado, ayuda a conocer mejor la propia realidad lingüística en la que nos movemos, a la vez que en algunos casos puede contribuir a eliminar esa conciencia de “malos hablantes de español” que todavía nos queda. Pondremos, por ahora, sólo un ejemplo de lo que queremos decir. Cuando en el *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía* (ALEA, V, m. 1190) se buscan las respuestas dadas por los informantes

¹Es verdad que en este aspecto las últimas innovaciones sociales están conduciendo a importantes procesos de cambio, incluyendo la innovación léxica, como resultado de nuevos “descubrimientos”, o por influencia de los medios de comunicación; pero aún no han ejercido la suficiente influencia como para distorsionar la realidad lingüística en que nos movemos. Por otro lado, somos conscientes de que todas las hablas andaluzas no se muestran de igual forma en este campo, sino que dependen, como es sabido, de muchas circunstancias o factores que favorecen o entorpecen el cambio lingüístico, pero no es el momento de entrar ahora en ellos.

andaluces para el concepto de ‘cerebro’ comprobamos que la forma más usual en toda la comunidad autónoma es *celebro*, forma que sigue usándose actualmente, al menos entre determinados grupos de población². Pues bien, si indagamos sobre ella comprobamos que esa es también la forma con que esta voz aparece escrita por primera vez (DECH, s.v. *cerebro*), concretamente en 1251, en el *Calila*, y que fue la forma general en literatura hasta los Siglos de Oro (es, por ejemplo, la única que aparece en las ediciones cervantinas coetáneas de su autor). Además, si nos atenemos a la información aportada por la Real Academia en el Diccionario de Autoridades, al menos hasta el siglo XVIII tenía más vitalidad que *cerebro*, hasta que se invierten los usos en la lengua literaria. De manera que el alumno tendrá que saber que hoy *celebro* es un “arcaísmo”, una forma “desusada” según el *Diccionario de la Real Academia Española* (1992), pero no una forma “mal dicha”, vulgar, por ahora.

Conviene, sin embargo, antes de seguir adelante, precisar qué entendemos por arcaísmo, porque quizás habría que distinguir diferentes tipos de arcaísmos, y porque, además, el término es utilizado en ocasiones de forma imprecisa e incluso contradictoria.

El DRAE, en la entrada *arcaísmo* recoge las siguientes acepciones:

Del lat. *archaismus*, y este del gr. *αρχαϊσμος*.

1. m. Calidad de arcaico.
2. Elemento lingüístico cuya forma o significado, o ambos a la vez, resultan anticuados en relación con un momento determinado.
3. Empleo de arcaísmos lingüísticos.
4. Imitación de las cosas de la antigüedad.

Del término *anticuado*, *da* nos dice:

1. p. p. de anticuar.
2. adj. Que está en desuso desde hace tiempo; pasado de moda; propio de otra época. Apl. a pers., ú. t. c. S.

Y para *desusado*, *da* nos da los significados siguientes:

1. p.p. de desusar
2. adj. Desacostumbrado, insólito.
3. Que ha dejado de usarse.

En el Diccionario *Vox* (1987) s.v. arcaísmo encontramos:

² y que hace reír a algunos que la escuchan, prestándose incluso al chiste.

1. Voz o frase anticuadas
2. Empleo de estas voces o frases
3. Imitación de lo antiguo
4. Calidad de arcaico

Si nos fijamos en la segunda acepción del Diccionario Académico, “Elemento lingüístico cuya forma o significado, o ambos a la vez, resultan anticuados en relación con un momento determinado”, es evidente que aparece implícita la comparación de dos momentos cronológicos, dos épocas distintas que implican dos normas lingüísticas también distintas. Además, de *anticuado*, también en la segunda acepción, dice: “que está en desuso desde hace tiempo; pasado de moda; propio de otra época”. Este significado, por un lado corrobora la idea anterior ‘propio de otra época’, pero, por otro lado, nos plantea el problema de saber dónde, o entre qué grupos de población “está en desuso” y por qué. Después volveremos sobre esto.

Por su parte el *Diccionario de Uso del Español* de M^a Moliner (1967) define el arcaísmo como:

1. Cualidad de arcaico
2. Voz o expresión arcaica

Y en la entrada *arcaico*, *-a* indica:

s “Primitivo”. De los primeros tiempos del desarrollo de una civilización.

Ö (adj. Y n.). se aplica al periodo *geológico más antiguo y a las cosas de él.

× Arcaizante

y además remite a “antiguo”.

Otros estudios, como el *Diccionario de términos filológicos* de Lázaro Carreter (1977), vienen a coincidir en parte con la Academia, o mejor dicho, es la Academia la que en la vigésima primera edición de su Diccionario toma del Diccionario de términos filológicos sus dos primeras acepciones: 1. “Forma lingüística o construcción anticuadas en relación con un momento dado. // 2. Conservación de formas lingüísticas o construcciones anticuadas”. Aunque tampoco aquí se aclara dónde se conservan esas formas o construcciones (dialecto, grupo social, etc.), ni para quiénes son anticuadas. Dicho de otro modo, sería necesario conocer quién marca el rasgo de antigua a una voz. La explicación la encontramos en el propio Diccionario

académico. Efectivamente, la RAE en sus “Advertencias para el uso de este diccionario” (1992) señala:

VII. Voces anticuadas y desusadas

La abreviatura ant., anticuada, indica que la voz o la acepción pertenece al vocabulario de la Edad Media; pero también se califica de anticuada la forma de una palabra, como notomía por anatomía, que, aunque usada hasta el siglo XVII, ha sido desechada en el lenguaje moderno.

La abreviatura desus., desusada, se pone a las voces y acepciones que se usaron en la Edad Moderna, pero *que hoy no se emplean ya*. En esta edición se usa muchas veces la indicación de desus., o de p. us., pues el presente DICCIONARIO, que en sus diferentes ediciones se ha basado siempre en el que la Academia publicó de 1726 a 1739 y que se conoce con el nombre de Diccionario de Autoridades, *conserva, naturalmente, materiales lexicográficos de épocas pasadas que, aunque hayan decaído en su uso, forman parte de la lengua tradicional y literaria. Esta indicación orienta al que utiliza el DICCIONARIO sobre su vigencia actual.* (cursiva nuestra).

Si la explicación terminara aquí seguiríamos con el mismo problema, pero continúa diciendo:

Puede ocurrir que una voz desusada o anticuada en la lengua corriente se conserve, sin embargo, en alguna región de España o de América. En este caso, como en todos los demás, téngase presente que la referencia geográfica no quiere decir que la voz sea reprobable en la lengua literaria o culta; quiere solo advertir al lector dónde será perfectamente comprensible tal vocablo.

No obstante, también aquí se hacen necesarias ciertas matizaciones, pues la Academia tendría que aclarar qué entiende por “la lengua corriente”. ¿Se trata de la lengua culta?, ¿o es la hablada en alguna zona concreta (¿de España?) que sirve de modelo, que impone “la norma” y por tanto es el referente que hay que seguir?. Esto último es lo que parece deducirse, con lo cual el arcaísmo con frecuencia se tiñe de vulgarismo.

Pero, además, como señala Corrales Zumbado (1984, 132), “si el arcaísmo léxico implica pervivencia, mantenimiento de una palabra en unas determinadas áreas geográficas [...] la cuestión fundamental radica en conocer las causas exactas de su clasificación como arcaísmo”.

De hecho, ocurre a veces que una voz, o una acepción, calificada por la Academia como arcaísmo es utilizada por mayor número de personas que la sancionada oficialmente, como por ejemplo *ensartar* ‘enhebrar una aguja’ que se documenta por toda Andalucía³ (ALEA, m. 800) y América (Moreno de Alba: 1992). Todo ello parece indicarnos que una de las causas que lleva a la Academia a calificar una voz o una forma como anticuada o desusada es que deje de ser utilizada en el español hablado en una zona concreta de España y evidentemente por la población culta. Eso ha llevado a que algunos investigadores, en sus estudios sobre el español hablado en Canarias y América lamenten que sea “el español peninsular” el que imponga la norma, y, consiguientemente, que una palabra de amplia vitalidad en una de esas zonas sea clasificada como arcaísmo porque se ha producido su desaparición o su sustitución en el español peninsular actual. (Corrales Zumbado, 1984, 133). Sin embargo, hablar de español peninsular resulta demasiado amplio, de manera que a veces se olvida que también algunos de esos arcaísmos considerados como característicos del canario y del español americano, viven también en el español de Andalucía, al menos en algunas hablas, de donde probablemente muchos de ellos partieron para Canarias y América. Es lo que ocurre, por ejemplo, con *arveja* ‘guisante’, voz que según Corrales Zumbado sigue viva hoy en Canarias, América Central y Sudamérica “frente a su práctica desaparición en castellano” (1984, 135). Sin embargo *arveja* y *arvejon* con el significado de ‘guisante’ se recoge también en Andalucía (ALEA, I, m. 110) y en otras zonas peninsulares como Santander, Navarra, etc. (DECH, s.v. *arveja*). Además aparece documentada en Nebrija: “Arveja legumbre. ervilia. e.”⁴

Otra de las voces que la Academia califica incomprensiblemente como anticuada es *lamber* ‘lamer’, aunque añade: Ú. en Canarias, Extremadura, León, Salamanca y América.⁵ Esta calificación viene a indicar que en algunos casos se pueden confundir arcaísmos castellanos con dialectalismos, sobre todo cuando estos tienen una amplia extensión de uso.

³ Aunque según el DUE (1967) no es voz usada en España

⁴ Lo que no quiere decir, como es sabido, que sea andalucismo, pero sí que tiene un uso peninsular ya antiguo.

⁵ A esta localización habría que añadir también parte de Andalucía occidental, al menos la provincia de Huelva.

Es una realidad que la Academia está corrigiendo muchos de estos casos. De hecho en la última edición (1992) ha suprimido este rasgo de varias de las voces que antes aparecían como tales y que fueron señaladas por I. LERNER en relación con el español de América⁶ y consideradas aún como arcaísmos por Moreno de Alba (1992) quien las clasifica dependiendo del número de países en que se utilizan. Pero tampoco parece esta la solución⁷, de manera que quizás tendría que plantearse, si no el uso de otra denominación, sí al menos algunas precisiones y quizás hablar de arcaísmos parciales, como propone Corrales Zumbado (1984), independientemente de que sean léxicos o semánticos, o bien de arcaísmos geográficos o dialectales, en el último ejemplo visto, aunque lo lógico en ese caso (tanto la solución fonética del grupo –mb–, como la ubicación geográfica así lo indican) sería hablar de occidentalismo, frente a la solución castellana.

Por otro lado comprobamos cómo voces generales en épocas pasadas, e incluso de carácter culto en cuanto a su uso en aquel momento, perviven hoy dentro de una zona dialectal más o menos amplia, pero sólo en determinados estratos sociales, generalmente los menos favorecidos culturalmente. Ello ha llevado a que junto a la calificación de *anticuada* o *desusada*, algunas voces de este tipo aparezcan calificadas también por la Academia como *vulgarismo* o de uso vulgar. Este hecho suele ser bastante frecuente cuando el llamado arcaísmo es una forma en distinto estadio de evolución cronológica del aceptado actualmente. En las hablas andaluzas, pero no sólo en ellas, se registra un buen número de formas de este tipo⁸, sobre las que después volveremos.

También en algunos de estos casos resulta difícil comprender cuál ha podido ser el criterio utilizado por la Academia para calificar las distintas voces como vulgarismos o no. De manera que encontramos, por ejemplo, *alevantar* como: “1. tr. desus. levantar. Usáb. t. c. prnl.”, pero sin calificación de uso, general o popular, como se podía esperar, porque para la Academia es forma desusada. Pero, junto a ello,

⁶ Así ocurre, por ejemplo, con *acezar* ‘jadear’, *acoquinarse* ‘amilanarse’, *alcayata*, *alcuza*, *almarearse* ‘marearse’, *amarrar* ‘atar’, *anafe* ‘hornillo’, *andancio* ‘epidemia’, etc.

⁷ Se plantearía el problema de determinar a partir de cuántas localizaciones se añade o se quita el rasgo a una voz, lo que no siempre resulta fácil, e incluso podría ser variable.

⁸ Nominales y verbales: “vaiga” ‘vaya’, “haiga” ‘haya’, etc.. Vid Mondéjar (1970.)

también encontramos *escuro*: “1. adj. ant. y hoy vulgar. oscuro.”; frente al cual *escuridad* es calificada simplemente como: 1. f. ant. oscuridad. ¿Por qué estas diferencias?. En ambos casos el primer diccionario académico, el *Diccionario de Autoridades*, haciéndose eco de la influencia latinizante de los Siglos de Oro que parece preferir las formas con *o-* (o con *ob-*) recoge la voz por la entrada *obscuro*, *obscuridad*, advirtiendo que “algunos dicen ‘escuro’ y ‘escuridad’”, pero sin precisar nada más ni diferenciar el adjetivo del sustantivo.

En este aspecto creemos que habría que distinguir y agrupar por lado las voces que son consideradas anticuadas, arcaicas (siguiendo con el término acuñado) porque en ellas se ha producido un cambio fónico posterior, con lo cual el hablante culto va a utilizar la innovación, la forma más evolucionada, mientras que la primitiva se suele quedar en los niveles menos cultos. Ello facilita que socialmente se considere vulgar la forma más antigua, incluso en aquellos casos – muy esporádicos- en que desde el punto de vista etimológico puedan ser más cultas, más fieles a su forma originaria (rápido / raudo; papa / patata; etc). En estos casos se podría hablar de arcaísmos populares, evitando esa calificación de vulgar que parece estar estigmatizada. Ello facilitaría además la comprensión a los estudiantes⁹ y unificaría criterios, de manera que *espedazar* (vg.) por ‘despedazar’; *espertar* (vg.) por ‘despertar’; pero también *alevantar* o *ajaqueca* (por citar algunos ejemplos) sean todos considerados iguales, pues en todos se ha producido un cambio fonético esporádico, “no admitido”,¹⁰ y porque en lo que atañe a su prestigio social todas son consideradas hoy formas de uso popular, o dicho de otro modo, todas están igualmente desprestigiadas. En otro grupo entrarían las voces que son consideradas como arcaísmos léxicos porque en determinadas zonas – que se imponen por prestigio, generalmente- se ha producido un cambio, una innovación, ya sea sustituyendo el lexema por otro nuevo, o bien se ha dado un cambio de significado, un cambio funcional en palabras de Coseriu, independientemente de las razones que hayan llevado a ello. En estos casos el arcaísmo geográfico, o

⁹ Un alumno, sobre todo de las zonas rurales donde el arcaísmo tiene mayor asiento, necesita tener claro cuáles de todos los arcaísmos fónicos que conoce les está “permitido” decir y cuáles no.

¹⁰ De los conocidos como esporádicos, en unos por aféresis vocálica (o tal vez confusión de prefijos), en otros por prótesis.

como queramos llamarle, tiene sólo repercusiones diatópicas, pero no diastráticas, es decir el arcaísmo será un verdadero dialectalismo geográfico, un arcaísmo parcial, pero será utilizado normalmente por todos los grupos de población de esa zona, cultos o populares, al menos dentro de ese dominio lingüístico, de manera que, por seguir con el mismo ejemplo de antes, tanto el culto como el ignaro seguirá llamando *arveja* al guisante en su zona de dominio, al igual que dirá *chicharo* en la correspondiente zona occidental andaluza; y sólo utilizará el sinónimo geográfico “guisante” en las zonas en las que sabe que “su término” puede tener otro significado.

Pasando ya a los hechos concretos, comprobamos que de las más de diez mil voces que aparecen en el DRAE (1992) con la calificación de anticuadas y desusadas, ya sea por su forma o en alguna acepción¹¹, y algo más de siete mil en el DUE de M^a Moliner (1967), muchas son las que encontramos utilizadas en las hablas andaluzas, al igual que ocurre en otras zonas de habla española¹². Sin embargo, si comparamos los arcaísmos con los andalucismos (1008), o formas utilizadas en Andalucía, que registra la Academia el número disminuye sensiblemente. Así, nos encontramos:

1. VOCES ANTICUADAS Y USADAS EN ANDALUCÍA.

Entre las voces calificadas como anticuadas y que se usan también en Andalucía con el mismo significado –solamente o junto con otras zonas del dominio hispánico–, apenas tenemos unas docenas y algunas de dudoso uso actualmente. Son las siguientes:

Añejar 1. tr. ant. añejar. Usáb. t. c. intr. Ú. en Andalucía.

Aniejo 1. adj. ant. añejo. Ú. en Andalucía.

Arrevolver: 1. tr. ant. revolver. Ú. en Andalucía y Colombia.

Bejina: Del lat. *faecina*, f. de *-inus*, que tiene muchas heces. 1. f. ant. And. alpechín.

Bejiner: 1. m. ant. And. El que arrendaba la bejina para sacar el aceite.
2. ant. And. Cualquiera que entendía en este aprovechamiento.

¹¹ En concreto tenemos 8244 voces o acepciones calificadas como anticuadas y 1904 consideradas desusadas o poco usadas.

¹² No hacemos recuento porque la lista sería interminable, y sobre todo poco significativa, ya que habría que precisar dentro de las hablas andaluzas tanto las zonas como los estratos geográficos, lo que hoy por hoy es imposible.

Como vemos en esta última voz, la forma verbal utilizada indica que las dos acepciones son consideradas también como anticuadas en Andalucía, y efectivamente así es, pero lo mismo sucede también con la forma primitiva *bejina*, pues, si observamos las soluciones que recoge el ALEA (m. 243) para el concepto ‘alpechín’, en ninguna localidad aparece dicha forma, lo que resulta suficientemente significativo.¹³

Encallarse: 2. ant. encallecer. Ú. en Andalucía

Engañifla: 1. f. ant. engañifa. Ú. en Andalucía y Chile.

Jabalín: 1. m. ant. jabalí. Ú. en Andalucía y Salamanca.

Molestoso: 1. adj. ant. Que causa molestia. Ú. en Andalucía y América.

Monecillo : 1. m. ant. monaguillo. Ú. en Andalucía y Murcia.

Muerto, -a: 19. m. pl. ant. Mar. Golpes dados a uno. Ú. en Andalucía.

En algunas voces más coincide con el *Diccionario de uso del español* de M^a Moliner:

Arráez: ant. And. Capitán o patrón de un barco. (DRAE s.v. 3; igual en DUE s.v. 3)

Estilar:

DUE, s.v. Destilar gota a gota. Úsase en And., Hispanoamérica y Salamanca.

DRAE, s.v. *destilar*² : 1. tr. ant. Destilar, hacer caer gota a gota. Ú. t. c. intr. Se usa en Andalucía, Salamanca y América.

Gordor:

DUE, s.v.: (Ant. y u. aún en And.) Grosor

DRAE, s.v., 2: ant. Abundancia de carnes, grosor o corpulencia del hombre o del animal. Ú. en Andalucía.

Sequía ‘sed’

DRAE, s.v., 2: ant. Sequedad o sed de la boca. Ú. en Andalucía, Murcia y Colombia. ant.

DUE, s.v. (ant. y u. aún en And., Colombia y Murcia) Sed.

A veces hay alguna diferencia en la clasificación social en ambos diccionarios:¹⁴

Sinjusticia:

¹³ Las formas más generalizadas son “alpechín”, con variantes fonéticas, y “jamila” en la zona oriental.

¹⁴ Probablemente porque el término no fuera considerado por la autora como vulgar en Aragón.

DRAE, s.v., 1: f. ant. injusticia. Ú. como vulgar en Andalucía, Aragón y Puerto Rico.

DUE, s.v.: (ant. y u. Aún en And., Aragón y Puerto Rico) Injusticia.

O en la distribución diatópica:

Madrugero:

DRAE, s.v., 1. adj. ant. Que madruga.

DUE, s.v. : (ant. y u. aún en Andalucía) Madrugador.

En otros casos hay coincidencia en cuanto a la clasificación de un término como arcaico o anticuado entre el DUE y la vigésima edición del DRAE (1984), pero no ya con la siguiente (1992) en la que han perdido esa clasificación en el diccionario académico. Así ocurre, por ejemplo, con:

Esmorecer(se):

DRAE²⁰, s.v. : Intr. desus. Desfallecer, perder el aliento. Ú. t. c. prnl. Ús. En Canarias, C. Rica, Cuba y Venezuela.

DRAE²¹, s.v.: 1. intr. And., Can., C. Rica, Cuba y Venezu. Desfallecer, perder el aliento. Ú. t. c. prnl.

DUE, s.v.: (ant. y u. en And. , Canarias, Costa Rica, Cuba, Venezuela) Desfallecer

Sarteneja:

DRAE, s.v. : 2. And., Ecuad. y Méj. Grieta que se forma con la sequía en algunos terrenos. 4. And., Ecuad. y Méj. En los terrenos lodosos, huellas que deja el ganado.

DUE, s.v. (ant. y u. aún en And., Ecuador y Méjico) Depresión que queda en el terreno al secarse una marisma. 2. Griete que se forma en los terrenos arcillosos al researse.

Aunque no siempre ocurre así, pues hay voces que, por el contrario, han sido eliminadas del diccionario académico, como, por ejemplo

Extendijarse:

DUE, s.v., (ant. y u. aún en Andalucía) Extenderse.

2. VOCES DESUSADAS Y UTILIZADAS EN ANDALUCÍA.

Son muy pocas las voces que el Diccionario de la Academia califica como desusadas y a la vez utilizadas en Andalucía. Solo hemos

encontrado tres (también aparecen en el DUE), pero con diferencias entre ellas:

Apedernalado, -a: 1. adj. desus. pedernalino. Usáb. en sent. fig. Entrañas APEDERNALADAS. Ú. en Andalucía.

Revendón: 1. m. y f. desus. Que revende. Ú. en Andalucía y Puerto Rico.

Soberado : 1. m. desus. Desván, sobrado. Ú. en Andalucía y América.

Como podemos observar la última voz tiene mucha mayor extensión y por supuesto más frecuencia de uso que las dos anteriores. En Andalucía se documenta en las provincias de Huelva, Cádiz, Sevilla y Málaga (ALEA, m. 639). Por el contrario *revendón* sólo se documenta en el ALEA (m. 918) en una localidad malagueña, Ronda, con el significado de ‘quincallero’. Alcalá Venceslada, sin embargo, lo recoge sin localización: “m. y f. Revendedor”.

Sin embargo, también dentro de este grupo de voces desusadas, pero sin adscripción dialectal, y por tanto utilizadas igualmente fuera de esta comunidad, son muchas las usadas entre los andaluces, sobre todo de nivel cultural menos favorecido (igual que en las otras zonas dialectales), como, por ejemplo, *arrempujar, emprestar, enantes, endenantes, escuro, escurecer, espedazar, espertar, melecina, pelegrino*, etc., que han sido calificadas también como vulgares por la Academia. Pero, además, también se usan en Andalucía, sobre todo entre determinados grupos de población, voces como *ajaqueca, alevantar, armoniaco, azanefa, desboronar, desfrutar, engina, enrizado, (h)invierno, impresa, impresario, malino, mortajar*, etc., casi todas ellas arcaísmos fonéticos, igual que algunas de las anteriores, y que son consideradas sólo como desusadas por la Academia, pero igualmente vulgares por los grupos más cultos. Es evidente que entre estos dos grupos de voces hay similitudes que llevan a pensar, como apuntábamos antes, que sería necesario un criterio más uniforme a la hora de calificar como vulgar o no un término. Aunque ésta no es una cuestión específicamente andaluza.

3. ARCAÍSMOS GENERALES

Claro que no son siempre del tipo que acabamos de ver, ni esos, los únicos arcaísmos que se pueden documentar. Además de los ya vistos, y

de forma somera, podemos añadir algunos términos más de los que aparecen en los diccionarios generalmente calificados como anticuados o desusados y que tienen vitalidad en las hablas andaluzas, como son: *andalia* ‘sandalia’ (ALEA, m. 1408); *ansia* ‘nauseas’ (ALEA, m. 1245); *borujo* ‘orujo’ (ALEA, 196; H. Lepe, 192); *bucheta* ‘bujeta’ (ALEA, m. 1505); *camisón* ‘camisa’ (ALEA, m. 1389); *candela* ‘fuego’ (ALEA, m. 713); *carrucha* ‘garrucha’ (H. Lepe, 216); *corcha* ‘corcho’ (ALEA, m. 283); *desparejo* ‘dispar’; *galeón* ‘tipo de barco’ (H. Lepe); *hierro* ‘tipo de ancla’ (ALEA, m. 1042); *hoce* ‘hoz’ (ALEA, m. 1553); *madrona* ‘comadrona’ (ALEA, m. 1336); *rallador* ‘hablador’; *verga* ‘vara’; etc. De todas formas resulta evidente que el número de voces consideradas como arcaísmos en las hablas andaluzas disminuye sensiblemente si tenemos en cuenta, como ya hemos indicado, la localización de muchos de ellos también en el español de América.

4. VOCES ANTICUADAS NO DOCUMENTADAS COMO TALES

Junto a las voces vistas hasta ahora, las hablas andaluzas conservan otros términos que aunque no aparecen calificados por la Academia como anticuados, sí habría que identificarlos como tales, ya sea totalmente o alguna de sus acepciones. En este aspecto, algunas parcelas del vocabulario utilizado por los andaluces son especialmente significativas, como ocurre, por ejemplo, en el léxico agrícola, hecho que fue puesto de manifiesto ya hace años por J. Fernández Sevilla (1975), con voces como *pan* ‘mies’, *gavia* ‘acequia’, *alpatanas* ‘apero’, *valona* ‘collera’, etc. . Es cierto que estos términos pertenecen a un lenguaje especializado, de los más conservadores, aunque últimamente está sufriendo fuertes modificaciones, con lo que muchos de ellos pasan a ser desusados cuando no desconocidos por las jóvenes generaciones.

Pero también observamos que algunos de los términos del lenguaje común habría que clasificarlos como arcaísmos, pues empiezan a ser desusados o lo son ya, al menos en las hablas andaluzas, tales como *arestín* ‘sarna’ (DRAE, s.v. 4); *botina* ‘tipo de bota que cubre hasta el tobillo’; *alferecía* ‘enfermedad’; *bordo* ‘borde’; *entenado* ‘hijastro’; etc.

Y quizás también otras como *aljofifa* (o *algofifa*) ‘bayeta para fregar el suelo’, *aljofifar*; (a)*miga* ‘escuela de niños’; *copa* ‘brasero’; *panera* / *panela* ‘pila para lavar’; *calzones* ‘pantalones’; *enagua* ‘falda’; *palangana* ‘jofaina’; etc. Un cambio léxico funcional tenemos también en voces como *telera* ‘tipo de pan’, pero ya no se trata de

“pan bazo” (DRAE, s.v.); *noria* para muchos hablantes jóvenes (universitarios incluidos) ya no significa ni la máquina ni el pozo de donde se saca el agua, sino el “cacharro de feria” de similar forma. Y también muchos otros a los que hemos hecho referencia anteriormente (nota 7) de los que en la última edición del DRAE se les ha suprimido el rasgo de anticuado porque Lerner los documenta en el español americano, pero cuya realidad hoy habría que comprobar, como ha hecho, por ejemplo, López Morales (1992, 425-435) en el español de Puerto Rico con las voces consideradas por Lerner como arcaicas.

En este caso la escuela (en su significado más amplio) tiene una amplia labor que desarrollar, constatando la pervivencia o no de ciertas voces, sobre todo de aquellas cuyo referente ha desaparecido o se ha modificado, y de muchas otras que perviven, pero considerando también posibles diferencias diastráticas, pues no tienen el mismo uso *hoce* [hoθe] que *candela*, o *bucheta* y *amarrar* por citar algún ejemplo de diferencias diastráticas y diatópicas, respectivamente.

5. DISTRIBUCIÓN DIALECTAL DE ALGUNOS ARCAÍSMOS

Hasta ahora hemos venido hablando de arcaísmos en las hablas andaluzas de modo general, sin precisar áreas, pero como es evidente no todas las formas tienen la misma extensión. Por ello queremos fijarnos en algunas voces que pueden resultar significativas de lo que venimos diciendo y de las cuales conocemos su vitalidad dialectal gracias a los mapas del ALEA¹⁵, o a través de vocabularios o estudios dialectales.

Aquellar:

Según el DRAE se trata de una voz desusada, “Verbo que se emplea en sustitución de otro cualquiera cuando se ignora este o no se quiere expresar. Usáb. t. c. prnl.”.

También el DUE lo da como anticuado: “Verbo empleado antiguamente para expresar cualquier acción cuyo verbo propio o no se encuentra o se evita con reticencia”

Algo parecido encontramos también en el DECH (s.v. *aquel*): “verbo empleado para salir del paso cuando no se da con la palabra apropiada”, si bien este último no lo considera anticuado, “se trata de

¹⁵ Es verdad que en este aspecto se hacen necesarias nuevas encuestas, pues son muchos los cambios producidos en todas las facetas sociales desde que fueron realizadas las encuestas del Atlas.

un verbo carente de significado propio, igual que *aquellotrar*, *quillotrar*, a quienes sustituye, es un verbo común, pues se utiliza en sustitución de otros, como general, siendo el contexto el que determina el significado en cada caso.”. sin embargo, en algunas zonas se ha producido una restricción de significado, se ha especializado. Así ocurre, según Alcalá Venceslada, en Jaén donde significa “juntar, reunir, especialmente dinero. (Aquellando se junta más que dando)”. También en algunas zonas de la provincia de Huelva (parte del Andévalo y la sierra) se utiliza con el significado específico de ‘arreglar, ordenar’ alguna dependencia de la casa. Igualmente en las hablas canarias se recoge con el mismo significado de ‘hacer, componer, arreglar, realizar, etc’ (Corrales Zumbado, Corbella, D. y Álvarez, M. A. : 1992, s.v. 3).

E incluso en las hablas leonesas se utiliza para significar “dejar bien hecha alguna cosa” (Miguélez: 1993). Esta similitud en los últimos significados, así como la localización geográfica, nos deja por el momento en la duda de si estamos ante el mantenimiento de un arcaísmo o se trata de una posible influencia occidental.

Bateo ‘bautizo’:

Tres voces se reparten el dominio lingüístico andaluz (ALEA, m. 1338) para significar bautizo, a) la forma moderna y general *bautizo*; b) la forma más anticuada y dialectal *cristiano*, sólo documentada en el occidente onubense y en competencia hoy con la voz de uso más general; c) *bateo* en una localidad sevillana (Se 602) y otra de Granada (Gr 601) en la que significa sólo ‘convite del bautizo’. Según la Academia, *bautizo* designa la “Acción de bautizar y fiesta con que esta se solemniza.” ; mientras que *bateo* es voz familiar sinónima de *bautizo*, pero no da ninguna indicación de uso anticuado o no. Sin embargo, sabemos que el término “bautizo” es relativamente moderno, que se documenta hacia mediados del siglo XVIII, y que debió extenderse pronto, pues Autoridades da ya el verbo *batear* como anticuado¹⁶. De manera que, al menos en las hablas andaluzas, el mantenimiento de este término¹⁷ es un arcaísmo frente al de uso

¹⁶ Aunque *bateo* se usaba todavía a finales del siglo XVIII y hasta principios del XIX en el teatro popular madrileño (DECH, s.v.)

¹⁷ También en las hablas canarias se utiliza *bateo* para significar la ‘fiesta con que se celebra el bautizo’ (Corrales Zumbado, Corbella, D. y Álvarez, M. A. : 1992)

general. En cuanto a *cristiano* estamos ante un arcaísmo semántico no documentado en el DRAE.

Botija ‘vejiga’:

El m. 1257 del ALEA para la pregunta “¿cómo se llama la tripa donde está la orina?” recoge como forma general en Andalucía “vejiga” (con diferentes variantes fonéticas, *behiga*, *bohiga*, etc.). Pero, además, en la zona más oriental (casi toda la provincia de Almería y algunos pueblos limítrofes de Granada) encontramos *botija* (también con variantes fonéticas, *botixa*, *botix^ha*, etc.). La Academia no recoge esta acepción del término botija, ni actualmente (DRAE: 1992) ni en el primer diccionario, el de Autoridades¹⁸. Tampoco la documentan María Moliner (DUE: 1967), E. Terreros (1987), Corominas y Pascual (DECH, 1980), etc.; ni siquiera Alcalá Venceslada, a pesar de ser una voz usual en Almería. Sólo hace mención a ella G. Salvador (1958) quien la documenta en el habla de Cúllar-Baza. Se trata, como ya señaló Menéndez Pidal (1920), de un derivado romance de BŪTTÍCULA y su familia léxica (BOTELLUS ‘intestino embutido’, BUTTIS ‘odre’, etc) que han dejado diferentes derivados romances, como el aragonés *budillo* ‘intestino’; el leonés *botiello* y *botillo* ‘embuchado, morcón’; el asturiano *botiellu* ‘tripa gruesa del animal’; y por supuesto la forma del español *botija* ‘vejiga’, cuyo significado parece que también ha quedado obsoleto excepto en determinadas zonas dialectales.

Monacillo, *monecillo* ‘monaguillo’

Entre las voces que el DRAE registra como anticuadas tenemos *monecillo*, bajo cuya entrada dice: 1. m. ant. monaguillo. Ú. en Andalucía y Murcia. Para la forma *monacillo* nos da también su etimología, pero sin calificación de uso: Del lat. monachellus, d. de monachus, monje. 1. m. p. us. monaguillo. Desde el punto de vista cronológico, las formas usadas en época más temprana tenían siempre una *-a-* pretónica como su étimo latino (*monaziello* en Berceo; *monazillo* en Nebrija, etc.)¹⁹, y consiguientemente esa sería la forma más antigua o arcaica. En cuanto al uso el ALEA (m 1461) nos

¹⁸ Si el general “bota de barro pequeña, o cubeta de madera, en que se suelen llevar los liquóres en los navíos.

¹⁹ Vid. DECH, s.v. *monje*.

muestra cómo una y otra tienen una frecuencia parecida, aunque con cierto predominio de *monecillo*. En cuanto a la distribución geográfica también se observan algunas diferencias, pues *monacillo* es más frecuente en Andalucía occidental, mientras que *monecillo*, es de uso preferente en la oriental, coincidiendo, en parte con lo indicado en el DRAE. En cualquier caso estamos ante dos soluciones antiguas o anticuadas, pues ya Covarrubias y Autoridades documentan *monaguillo* y *monago*.

Cabero ‘último’

Dos significados encontramos para esta voz: 1. adj. ant. último, en lugar postrero. Ú. en Méjico. // 2. m. En Andalucía Baja, el que tiene por oficio echar cabos, mangos o astiles a las herramientas de campo, como azadas, azadones, escardillos, etc., y hacer otras de madera, como rastrillos, agujijadas u horcas. (DRAE, s.v.). Los dos tienen carácter dialectal, uno mejicano y otro andaluz, el primero aparece como anticuado, el segundo no, aunque probablemente tardará poco en serlo. Y efectivamente ya desde el siglo XVI el término, en su primera acepción, empieza a ser poco usado y vulgar, si nos atenemos a las palabras de Valdés en el Diálogo: “Tampoco digo *cabero* ni *çaguero*, porque están desterradas del bien hablar, y sirven en su lugar ‘último’ y ‘postrero’”. Sin embargo, también en algunas zonas de Andalucía la voz se siguió utilizando con el primer significado, según documenta Alcalá Venceslada, que aporta incluso ejemplos escritos²⁰. Y lo corrobora el ALEA (m. 1352) al recoger [*kábo*, *kabiko*] e incluso [*kabiko tripa*] en la zona oriental andaluza para referirse al hijo más pequeño, o sea al último.

Todo ello nos permite esbozar, aunque sea someramente, que efectivamente en el vocabulario español hablado en Andalucía se conservan formas y significados que por diferentes razones han cambiado en el español que se considera modelo, el español normativo. Unas veces el arcaísmo aparece generalizado en toda la comunidad, otras sólo en zonas concretas de diferente extensión. En muchos casos compartiéndolos con el español hablado en Canarias e Hispanoamérica, lo que ha llevado a la Academia, con toda razón, a

²⁰ En el caso de los topónimos, como *Valcabero* demostraría además bastante antigüedad.

modificar en ocasiones la calificación de anticuada o desusada de determinadas voces. También parece cierto que, al igual que en otras zonas del dominio lingüístico español, el hablante andaluz tiende cada vez más a eliminar formas anticuadas y a sustituirlas por las que la técnica y el consumo va imponiendo.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCALÁ VENCESLADA, A. (1951) : *Vocabulario Andaluz*, Madrid, Gredos
- ALVAR, M. (1964): “Estructura del léxico andaluz”, *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, vol. XVI.
- ALVAR, M. (1963 y 1991, 8) : “Portuguesismos en andaluz”, *Estudios de Geografía Lingüística*, Madrid, Paraninfo.
- ALVAR, M. (1982 y 1991, 2) : “Atlas lingüísticos y diccionarios”, *Estudios de Geografía Lingüística*, Madrid, Paraninfo.
- ALVAR, M., LLORENTE, A. SALVADOR, G. (1961-74): *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía*, Granada, Universidad de Granada. Citado *ALEA*.
- COROMINAS, J., PASCUAL, J. A. (1980-1991): *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico*, Madrid, Gredos. Citado *DECH*.
- CORRALES ZUMBADO, C., 1984): “Tipología de los arcaísmos léxicos”, en *Actas del II Simposio Internacional de Lengua Española*, Las Palmas de Gran Canaria, Cabildo Insular de Gran Canaria, pp. 131-143.
- CORRALES ZUMBADO, C., CORBELLA, D. Y ÁLVAREZ, M^a A. (1992): *Tesoro Lexicográfico del Español de Canarias*, Madrid; Real Academia Española y Gobierno de Canarias.
- COVARRUBIAS, S. DE (1977): *Tesoro de la Lengua Castellana o Española*, Madrid, Ediciones Turner.
- FERNÁNDEZ SEVILLA, J. (1975): *Formas y estructuras en el léxico agrícola andaluz*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- GARCÍA DE DIEGO, V. (1985): *Diccionario Etimológico Español e Hispánico*, Madrid, Espasa-Calpe. Citado *DEEH*.
- LÁZARO CARRETER, F. (1977): *Diccionario de términos filológicos*, Madrid, Gredos.
- LERNER, I. (1974): *Arcaísmos léxicos del español de América*, Madrid, Ínsula.
- LÓPEZ MORALES, H. (1992): “Arcaísmos léxicos en el Español de Puerto Rico”, en *Actas del Segundo Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, Madrid, 1992.

- MENDOZA ABREU, J. M (1985): *Introducción al estudio del habla rural y marinera de Lepe* (Huelva), Publicaciones de la Excma. Diputación de Huelva.
- MENÉNDEZ PIDAL, R. (1920): “Notas para el léxico románico”, en *Revista de Filología Española*, VII, pp.1-36.
- MIGUÉLEZ RODRÍGUEZ, E. (1993): *Diccionario de las hablas leonesas (León, Salamanca, Zamora)*, León.
- MONDÉJAR, J. (1970): *El verbo andaluz. Formas y estructuras*, Madrid, CSIC (reimpresión: Málaga, 1994).
- MOLINER, M.^a (1967): *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos
- MORENO DE ALBA, J. (1992): *Diferencias léxicas entre España y América*, Madrid, ed. MAPFRE
- MORÍNIGO, M. A. (1993): *Diccionario del español de América*, Madrid, Anaya & Mario Muchnik.
- NAVARRO CARRASCO, A. I, (1986 b): “Distribución del léxico dialectal del ALEA”, *Español Actual*, vol. 45, pp. 59-80.
- NEBRIJA, E. A.(1495): *Vocabulario español-latino*, edición de la Real Academia Española, Madrid 1989.
- PALENCIA, A. DE (1957): *Universal vocabulario de Alfonso de Palencia*, Madrid, Real Academia Española, edición de J. M. Hill.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992): *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1989): *Diccionario de Autoridades*, ed. Facsímil de 1951, Madrid, Espasa-Calpe.
- ROSAL, F. DEL (1992): *Diccionario Etimológico*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, edición facsimilar y estudio de E. Gómez Aguado.
- SALVADOR, G. (1978/80 Y 1985): “Lexicografía y Geografía lingüística”, *Semántica y lexicología del español*, Madrid, Paraninfo.
- SALVADOR, G. (1958): “El habla de Cúllar-Baza”. *Léxico*, Granada.
- TERREROS, E. DE(1987): *Diccionario Castellano con las voces de ciencias y artes*, Madrid, Arco-Libros.
- TORO Y GISBERT, M. DE (1920): “Voces andaluzas o usadas por autores andaluces que faltan en el diccionario de la Academia”, *Revue Hispanique*, vol. XLIX, pp. 313-647.
- VOX (1987): *Diccionario General Ilustrado de la Lengua Española Vox*, Barcelona, Bibliograf.

PÉRDIDA DE LA /-S/ IMPLOSIVA:
FIJACIÓN DE UN FENÓMENO FONÉTICO
Y SU REPERCUSIÓN EN EL SISTEMA VOCÁLICO
DE ANDALUCÍA ORIENTAL

M^a ÁGUEDA MORENO MORENO

0. Si, en algún modo, es cierto que el español hablado en Andalucía se nos ofrece diferente al del resto de España, es precisamente en la realización de la pérdida de /-s/ implosiva, que en la zona más oriental andaluza llega hasta su grado más avanzado, produciéndose la apertura vocálica de la sílaba final.

Precisamente, mientras esto se presenta como rasgo diferenciador y dialectal frente al resto de las hablas peninsulares, el debilitamiento de la /-s/ implosiva, causante de él, no es propio ni originario de esta zona. Pues, según nos dice Manuel Alvar:

La -s final absoluta se debilita en muchas lenguas e incluso llega a desaparecer. Así, por ejemplo, en sánscrito, la -s final ante pausa se convierte en una aspiración; otro tanto ocurre en armenio, donde la -s, ante vocal o ante pausa, tiende a enmudecerse [...] Por otra parte, la -s final absoluta en latín debía tener una articulación muy relajada, lo que permitía la fácil sustitución del genitivo en -s de los temas en *a* por el genitivo en -i, propio de la segunda declinación. (ALVAR, 1996, 242).¹

Así mismo, los grados de debilitamiento hasta su desaparición son dados por la tendencia de esta sibilante a tener una escasa tensión una articulatoria en posición final de sílaba o palabra. Su localización se reparte en las zonas peninsulares, desde Madrid hasta Andalucía, llegando en ésta última a su máxima realización.

¹Cfr. (ALVAR, 1955, 284-313).

Pese a esto, la manifestación de este debilitamiento no es uniforme en Andalucía. Se pueden observar claramente dos resultados diferentes: por un lado, la aspiración [h] de esta /-s/ implosiva en la zona más occidental, por otro, la pérdida total tras la aspiración —/s/ > [h] > Ø— en el este andaluz.

La ausencia total del sonido aspirado trajo consigo la pérdida de las sílabas cerradas en posición final de sílaba o palabra y, su conversión en sílabas abiertas. Esto provocó un desdoblamiento del sistema vocálico en dos subsistemas de vocales abiertas y vocales cerradas, lo cual no implica que estas vocales abiertas tengan por sí diferenciación de significado —es decir, valor fonológico—.² Con esto se acaba con la teoría expuesta por Gregorio Salvador, en donde por medio de un sistema triangular defendía el desdoblamiento del sistema fonológico vocálico, en diez fonemas (SALVADOR, 1957, 161-252);³ pues si esto fuera así, y de fonemas se tratara, el valor distintivo debería darse en todas y cualesquiera posiciones se encontrasen.

Pero dado que la capacidad funcional de estas vocales abiertas se reduce a circunstancias ocasionales, en donde se ofrece diferenciación semántica entre el singular y el plural y, entre la persona *tú* y el resto, siempre y cuando se produzcan unidas al elemento [h], sólo podemos hablar de distintas realizaciones fonéticas y, no de realizaciones fonológicas.

Esta teoría, desarrollada por Alarcos, hace dar un paso más en estos estudios, e incluso le hace apartarse al dicho autor de la idea que desarrolló en 1958. Había señalado como posibilidad interpretativa de esas vocales abiertas, que en ellas lo que se daba era un rasgo análogo a los rasgos prosódicos o suprasegmentales, tal como el acento. Así, la distinción entre vocales abiertas y cerradas, se producía igual que el contraste entre tónicas y átonas. Y así nos dice:

En el andaluz oriental ni hay desdoblamiento de fonemas, ni tan siquiera desdoblamiento del sistema vocálico; tampoco las vocales «amplias» son unidades prosódicas; *lo que existe es un fonema /h/ que en posición implosiva aparece realizado variablemente* (ALARCOS, 1983, 55). [La cursiva es mía].

²Cfr. (Alarcos, 1958, 193-205) y (Mondéjar, 1979, 375-402).

³Más tarde reducirá a nueve tras eliminar la realización abierta de la vocal *u* (Salvador, 1977, 1-23).

De acuerdo con esto, el sistema vocálico del andaluz se presenta semejante al sistema del español, sólo la realización de /-s/ en posición implosiva ofrecería diferentes realizaciones, así «las vocales *amplias* serían realizaciones de cada uno de los cinco fonemas vocálicos en combinación con esa unidad /h/» (ib., 54).

1. Conocer los sonidos desde el punto de vista histórico, en relación con los cambios que sufre el sistema, nos lleva, sin duda, a una investigación diacrónica.

De tal manera, entendemos que la investigación apoyada en documentación no literaria se presenta como un estudio clave a la hora de alcanzar el conocimiento exacto y completo de los hechos de la lengua, ya que la naturaleza de continuo cambio de esta hace difícil un estudio evolutivo en textos de marcado carácter normativo.

De acuerdo, por tanto, con estos presupuestos lingüísticos contemporáneos, se exige constatar las posibles manifestaciones de la variedad lingüística andaluza en dicha documentación, que en el caso que nos ocupa, nos llevó a estudiar textos administrativos, pertenecientes a un concejo de la Andalucía oriental —en la ciudad de Baeza (Jaén)— durante un período temporal bastante amplio y de intensa fijación lingüística: siglos XIV-XVI.

De tal modo, y siguiendo la misma línea de Frago, no se puede asegurar firmemente que esta aspiración se esté dando en tierras andaluzas en fecha anterior a los siglos XVI y XVII, ya que sólo la presencia de esa [h] aspirada sería el único dato fidedigno de aspiración de /-s/. Y esto —como bien dice el autor— es «difícil de detectar porque la notable diferencia de ambas letras en sus respectivos dibujos evitaba su confusión entre los amanuenses» (Frago, 1993, 481).

Pero lo cierto es que, en el escudriñamiento de los documentos no literarios andaluces así como de otras zonas peninsulares,⁴ es manifiesto que desde temprano hallamos datos de esta pérdida de /-s/, los cuales siempre aparecen reflejados bajo la omisión en la escritura de esa *ese*. La explicación ha esto la expone claramente el profesor Rafael Lapesa:

⁴Lapesa encuentra en un cartapacio manuscrito de un músico toledano de 1575, ejemplos de elisión de *ese* final escrita: «*muétrale* justador, / tan bien le *muetra* a jugar» (Lapesa, 1985, 275-276); (ib., 1991, 388).

La [h] resultante nunca se escribía como tal, sin duda porque en la conciencia lingüística de los hablantes se sentía como simple variedad articulatoria de la /-s/; pruebas de su existencia surgen sólo cuando había actuado sobre una consonante sonora siguiente, ensordeciéndola y fundiéndose con ella, o cuando se había relajado hasta desaparecer, provocando en la escritura la omisión de la -s olvidada (LAPESA, 1991, 387).

2. Así, en el análisis de los diversos testimonios que aparecen en los fondos documentales, los nuevos datos que salen a la luz con la investigación del documento de archivo permiten adoptar una nueva perspectiva sobre la historia del español hablado en Andalucía.

Ahora bien, tampoco podemos ignorar que el estudio gráfico debe ser tratado con precaución, ya que es en el *lapsus cálami* en donde se pueden ver los cambios sensibles y diferenciadores que en la pronunciación del momento se está dando. Y por tanto, la posibilidad de sospecha de que todas estas muestras no sea más que simples erratas no puede dejar de estar presente.

Pero, en cuanto a los datos con que se ha trabajado para justificar y datar este fenómeno en fechas tan cercanas como es el siglo XIX, como el hecho de que ningún texto, hasta el siglo XVIII, utilice la *h* o la *j* (o la *x* o la *g*) para representar esa *s*, o de que ningún gramático se dé por enterado de ese posible fenómeno hasta finales del XIX (AA.VV., 1998, 70),⁵ pueden ser explicados por la tradición investigadora, la cual ha centrado el estudio de la lengua en la documentación literaria. Cuando verdaderamente es el documento no literario el que se ofrece más fidedigno en cuanto a la inmediatez de la lengua hablada en ese momento.

A pesar de que en ninguna ocasión se halla reflejo gráfico de esa [h], casos de omisión de /-s/ en estos documentos administrativos se dan desde fechas tempranas.

1327: «Et ssi vollo⁶ non diéremos commo dicho es» (l. 16)
(esp.mod. *Y si no os lo diéramos como dicho es*). Con este

⁵En esta misma línea se mantiene Salvador (1987, 62 y 76) y Mondéjar (1991, 195).

⁶ Este mismo ejemplo lo recoge Mondéjar «en una escritura de donación del 7 de septiembre de 1280: Et nos, los vendedores sobredichos, vos somos fiadores de redrar de quiquier que *vollo* demande o contralle todo» (1991, 196-197), sin embargo, este no lo reconoce como caso de pérdida de /-s/, sino tan sólo como una falta de ortografía, indicando que pensar lo contrario sería «a todas luces impensable».

primer ejemplo documentado tenemos el caso más característico de la pérdida de /-s/: la asimilación de la ese aspirada a la consonante de la siguiente sílaba; este fenómeno que se da por fonética sintáctica es similar a la pérdida de *s* en posición final de sílaba. Esta situación provoca aquí la geminación de la *-s* final del pronombre: *vos lo > vollo*.

1329: «Et otrossy, en la penas que sse non venden, que los non pueden aver ssus dueños dellos e traen los a mucha rrebuelta mallá sobrellos» (l.34).

1343: «e están con bos en la çerca de Sobre Aljezira» (l. 5).

1456: «sy los propios se amenguasen, que sechasen derrama por los dichos vezinos della» (fol.19v l. 14-15) — «la renta de la xabonería e la renta de la dehesa de los Cuellos, propio del dicho conçeio» (fol.23v l. 12-14). La denominación a la hacienda del concejo se hace siempre insistentemente con el nombre plural de *propios*, de ahí que entendamos aquí como no usual su empleo sin *-s* — «e que pidían los actos e aposto los», es decir, *los apostos* ‘las aposturas’.

1516: «por pasçer las yerbas, salvo en la Dehesa de los Bueyes, e porçestas posturas e condiçiones que lo basos pague» (fol.2v l. 30-32) — «las tierras calmas que fueren enbacadas en la comarca de Estibiel, que el dicho Men Rrodríguez que la hare» (fol.3v l.17-19).

1539: «damos todas las cartas de pago e finiquito, que conbengan e sean menester, las quales nosotros aprobamos, e dicha testificamos e damos por bien dadas» (fol.1v l. 7-10).

1557: «Siendo testigo a lo que dicho es, Françisco Moreno, personero, et Manuel de Portillo et Gil de Salmerón, vezinos» (fol. 2r l. 15-16).

1568(b), 30 diciembre: «dixo questán presto a lo cumplillo» (Rus, fol.1v l. 7-8).

En definitiva, dada la temprana documentación de esta pérdida de /-s/, no sería acertado defender la idea de que se trata de un fenómeno moderno, ya que desde la colonización de Andalucía se ven muestras en donde la lengua fluctúa entre diferentes soluciones. Adquiere mayor solidez en los siglos XV y XVI, siglos en los que claramente Frago manifiesta que: «en los comienzos del cuatrocientos la pérdida

y aspiración de /-s/ debían hallarse bastante avanzadas tanto en las ciudades como en el campo, y en los inicios del siglo siguiente tenían un arraigo social sin duda extraordinario» (FRAGO 1993, 484).

El uso de cacografías prueban que los cambios que observamos en la escritura, mucho antes desarrollados en el habla, se asimilaron en estas tierras desde el mismo momento en que el castellano llegó a ellas. Bien es cierto, que el fenómeno no se halla de forma sistemática, pero estos datos, sin duda, ofrecen una nueva perspectiva de la historia y evolución de la pérdida de /-s/.

FUENTES: CENTRO DE DOCUMENTACIÓN DEL ARCHIVO HISTÓRICO MUNICIPAL DE BAEZA (JAÉN).

BIBLIOGRAFÍA

- A.A.V.V. (1998): “Historia del andaluz”, *El español hablado en Andalucía*, Barcelona, Ariel, 29-121.
- (1958): “Fonología y fonética. A propósito de las vocales andaluzas”, *Archivium*, VIII, Oviedo, Universidad, 193-205.
- ALARCOS, E. (1983): “Más sobre vocales andaluzas”, *Philologica Hispaniensia in honorem Manuel Alvar*, *Dialectología*, I, Madrid, Gredos, 49-55.
- ALVAR, M. (1955): “Las hablas meridionales de España y su interés para la lingüística comparada”, *Revista de Filología Española*, XXXIX, 248-313.
- ALVAR, M.(1996): *Manual de dialectología hispánica. El español de España*, Barcelona, Ariel.
- FRAGO, J.A. (1993): *Historia de las hablas andaluzas*, Madrid, Arco-Libros.
- LAPESA, R. (1985): “El andaluz y el español de América”, *Estudios de Historia Lingüística Española*, Madrid, Paraninfo, 267-282.
- LAPESA, R. (1991): *Historia de la lengua española* [1942], Madrid, Gredos.
- MONDÉJAR, J. (1979): “Diacronía y sincronía en las hablas andaluzas”, *Lingüística Española Actual*, I, 375-402.
- MONDÉJAR, J (1991): *Dialectología andaluza. Estudios*, Granada, Don Quijote.
- SALVADOR, G. (1957): “El habla de Cúllar-Baza. Contribución al estudio de la frontera del andaluz”, *Revista de Filología Española*, XLI, 161-252.
- SALVADOR, G. (1977): “Unidades fonológicas vocálicas en el andaluz oriental”, *Revista de la Sociedad Española de Lingüística*, 1, 1-23.
- SALVADOR, G. (1987): *Estudios dialectológicos*, Madrid, Paraninfo.

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS. UNA NUEVA PERSPECTIVA PARA LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA.

M^a Amor Pérez Rodríguez

«El lenguaje verbal es el artificio semiótico más potente que el hombre conoce; pero, a pesar de ello, existen otros artificios capaces de abarcar posiciones del espacio semántico que la lengua hablada no siempre consigue tocar» (ECO, 1977: 269).

Los profesores y profesoras de Lengua y Literatura tenemos como objeto de nuestro estudio y trabajo el lenguaje; actividad humana de extraordinaria complejidad que además de servir para la comunicación de estados de ánimo, sentimientos, recuerdos, vivencias, informaciones... es un instrumento para categorizar y comprender la realidad. Nuestros alumnos y alumnas han de aprender a usar el lenguaje como medio para integrarse en la sociedad a la que pertenecen puesto que éste, vinculado al pensamiento, al conocimiento y a su mundo, es el que hace posible que ellos regulen sus actividades y las del resto de su entorno. El objetivo fundamental en la enseñanza de la lengua en nuestra educación obligatoria ha de ser, desde esta óptica que comparten tanto los enseñantes a pie de aula como los expertos en didáctica y lingüistas, mejorar la competencia comunicativa (LOMAS, 1997A: 340-341).

El lenguaje es un instrumento de comunicación personal e interpersonal y nosotros tendríamos que conseguir que nuestros alumnos adquiriesen el dominio de las destrezas comunicativas más habituales: escuchar, hablar, leer y escribir. La LOGSE configura el área de Lengua y Literatura como una de las fundamentales dentro del Currículum porque atiende a dos funciones básicas del ser humano (LÓPEZ VALERO, 1998: 102): la comunicación y la representación mental del mundo que nos rodea. Desde el currículum de Primaria

hasta el de Bachillerato se insiste en la reflexión acerca de las características del lenguaje y en la educación de la capacidad comunicativa y de representación. Los alumnos y alumnas aprenden además de su lenguaje un mundo particular de significados, la cultura, que podíamos entender como un completo sistema de comunicación en el que el lenguaje actuaría como medio de integración de experiencias y representaciones culturales y como medio para exteriorizarlas en una dimensión social. En nuestros días los medios de comunicación constituyen un referente ineludible para el alumnado, de tal manera que sin ellos difícilmente entenderemos sus representaciones y conocimiento del mundo, así como las implicaciones ideológicas y las valoraciones que de ellas se derivan. Esta «ilusión de lo real» que provoca la «persuasión ideológica» (LOMAS, 1997B: 100) nos obliga necesariamente a cambiar nuestras estrategias de enseñantes si consideramos y asentimos lo anteriormente expuesto.

Conseguir que alumnos y alumnas consoliden y amplíen sus competencias comunicativas, ha de ser objetivo fundamental en todos los niveles educativos y especialmente en nuestra área tanto por lo que supone de enriquecimiento personal en esta faceta humana: lenguaje oral y escrito, comprensión, expresión, educación literaria y reflexión sobre la estructura y sistema de la lengua; como por la evidente relación que se produce con otras asignaturas a la hora de plantear objetivos como el desarrollo del razonamiento; técnicas de asimilación de contenidos, tratamiento de las informaciones; cultivo de las actitudes y aptitudes estéticas y creativas, y disfrute en general del patrimonio de nuestra realidad cultural. Pero es imprescindible hacer hincapié en que esa realidad cultural está en nuestros días marcada - como ya hemos visto- por especiales connotaciones de innovación y progreso, por las nuevas tecnologías y la difusión a gran escala de la información y la comunicación.

La enseñanza de la Lengua y de la Literatura no puede permanecer al margen de esos nuevos esquemas de pensamiento, regulación e integración de significados y significantes culturales. Nuestros alumnos y alumnas han de consolidar su capacidad comunicativa en una nueva dimensión que no insista tanto en la descripción de esa facultad humana y el saber organizado de esta disciplina, como en el

desarrollo de sus potencialidades lingüísticas, ante las nuevas exigencias. Tradicionalmente este ámbito de conocimiento ha sido excesivamente intelectualista y teórico, muy alejado por ello de la dimensión comunicativa y de la funcionalidad lingüística y estética que los medios de comunicación -los nuevos lenguajes de nuestra era- pueden introducir en nuestras aulas. Coincidimos con la perspectiva de autores como Eco y Barthes, según Lomas (1997b: 99), en la necesidad de trascender metodologías de origen lingüístico que se centran exclusivamente en el inventario de recursos formales, en bloques de contenido sobre aspectos fonológicos, léxicos, morfosintácticos y visiones sacralizadas de lo literario, olvidando el trabajo de los usos verbales y no verbales. Tenemos necesariamente que favorecer en nuestro quehacer didáctico, en todos los niveles del sistema, desde el ámbito de nuestra área de conocimiento «un saber comprensivo y metacomunicativo en torno a los mensajes de la persuasión de masas, entendido como una competencia discursiva mediante la cual los alumnos y las alumnas entiendan la comunicación iconoverbal como un complejo proceso de producción de sentido orientado a producir determinados efectos culturales a través, esencialmente, de procedimientos de connotación» (LOMAS, 1997B: 100).

Es verdad que no podemos obviar que el lenguaje es medio de expresión de un determinado entorno y que el alumnado ha de ser consciente de las diferentes variedades lingüísticas de las distintas comunidades de hablantes y grupos sociales. El propio discurso de nuestros alumnos y alumnas ha de ser el referente y punto de partida para un conocimiento reflexivo y para la valoración y apreciación de su modalidad lingüística. Los medios de comunicación, las nuevas tecnologías, pueden favorecer que desde una nueva perspectiva de enfoque de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, intensifiquemos un trabajo escolar progresivo y funcional, si queremos lograr un eficaz instrumento de comunicación y representación para nuestros jóvenes. Creemos que así conseguiremos descubrirles las atractivas posibilidades de la lectura y escritura como manifestaciones creativas de sus propias realizaciones comunicativas, así como de las nunca valoradas del placer estético que ofrece la lectura de textos, por lo que supone de ampliación de sentidos, fronteras, saberes, fantasías, otros mundos, capacidad de contrastar, analizar... Junto a esto, los medios

de comunicación configuran unos espacios de vital importancia para contextualizar las facultades de comunicación, expresión, comprensión, regulación y exteriorización productiva del lenguaje. La radio, la televisión, la publicidad, el cine, la videoconferencia y con menor intensidad internet y la prensa, reflejan, en el uso de la palabra las distintas variedades lingüísticas, de forma que se constituyen en unos magníficos muestrarios de la realidad lingüística y de situaciones comunicativas determinadas.

El mundo de nuestros alumnos está representado por infinidad de sistemas de símbolos (icónicos, lingüísticos, lógico-matemáticos...) que están en permanente interacción. Los alumnos interpretan los conceptos construidos en el presente y en el pasado, con el fin de producir nuevos significados culturales, envueltos siempre en una actividad constante regida por los procesos de comunicación, en los que ocupan un lugar destacado los sistemas de símbolos. El futuro de los niños y niñas, de los adolescentes del siglo XXI, seguirá condicionado por este universo simbólico que tiende progresivamente a crecer tanto en cantidad como en calidad, de manera que las experiencias vicarias y mediadas tendrán cada vez un mayor peso y presencia en sus configuraciones mentales y nosotros los profesores, los profesionales de la educación, los lingüistas, los teóricos, nos encontramos a veces a mil años luz de sus universos; seguimos con la tiza y el puntero, con «reiterados ejercicios de disección y análisis de sintagmas y oraciones, debidamente seleccionadas, que los alumnos y las alumnas agrupaban, como en un juego, con flechas, bandejas, cajas...» (LOMAS, 1997B: 94), que no dicen nada de la viveza y dinamismo de la lengua.

En este sentido, la institución escolar ha de promover una educación comprensiva -para todos los alumnos- en la que se analicen, de forma didáctica y adaptada a los procesos de maduración de los alumnos, los sistemas simbólicos necesarios para el desarrollo ciudadano, en una sociedad altamente mediatizada. No podemos quedarnos aislados y cerrar nuestras aulas. No podemos seguir manteniendo la obsoleta idea de que sólo la institución escolar favorece los aprendizajes o educa, cuando las estadísticas arrojan cifras de veinticinco a treinta horas semanales de visionado televisivo de nuestros alumnos. La lengua y la literatura no sólo es posible aprenderla en la clase y con un libro de

texto cuando los niños y niñas que han cumplido diez años pueden haber visto y «respirado», siguiendo a Guerin, doscientos mil anuncios publicitarios. No debe ser la solución seguir con las viejas estrategias y dejar que la escuela se perpetúe en su inmovilismo y en su inseguridad por miedo a que algo o alguien le quite su puesto preeminente de transmisora de saberes y preparadora para la inserción social. Habría que empezar a plantear una nueva didáctica para nuestra asignatura para no convertirla en un saber muerto e inmóvil, algo absolutamente contrario a su esencia, que es el lenguaje entendido no como un sistema semiótico abstracto, inmanente y ajeno a las intenciones de los usuarios, sino como «un repertorio de códigos culturales cuya significación se construye y renueva mediante estrategias de cooperación y convicción» (LOMAS, 1997B: 96)

El análisis de los elementos configuradores de los lenguajes surgidos de las tecnologías y medios audiovisuales e informáticos debe, ante todo, formar a los futuros ciudadanos como emisores-receptores de mensajes, fortalecer sus competencias interactivas y fundamentar la enseñanza y el aprendizaje de las capacidades expresivas con los distintos sistemas simbólicos y medios. Estos procedimientos fueron llamados por Taddei (1979), en unos términos ya asentados en los círculos científicos, como «educar con la imagen» y «educar para la imagen». Hoy se siguen empleando los términos «pedagogía con los medios audiovisuales» y «pedagogía de los medios audiovisuales» (APARICI, GARCÍA MATILLA Y VALDIVIA, 1987).

Nosotros queremos plantear la enseñanza de la Lengua y la Literatura «con» y «sobre» los medios, centrándonos en que se trata en cierta medida de una alfabetización que se concreta en diferentes modalidades: textual, visual, informática... que tiene su expresión en el currículum y en el aprendizaje/adquisición de conocimientos y habilidades. En este sentido (AGUADED, 1999) debemos revisar y actualizar el concepto de «competencia comunicativa», para analizar los procesos de percepción y las estrategias cognitivas que ha de desarrollar el alumnado para entender, comprender, valorar y crear con los nuevos lenguajes, ya que lo que caracteriza a los medios de comunicación y las nuevas tecnologías es un discurso con una gran variedad de códigos y diversos usos lingüísticos e iconográficos.

En el Diseño Curricular Base del Ministerio de Educación y su desarrollo en la Comunidad Autónoma Andaluza (MEC, 1989; 1991; CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, 1989A; 1989B) se hace referencia a los

medios y tecnologías de la comunicación como contenido curricular y como medio didáctico: «la apertura de la escuela al entorno, a las realidades sociales que la rodean y también al progreso de la cultura en sus distintas manifestaciones, apertura que aparece en la incorporación de nuevos contenidos al currículum, nuevas tecnologías de la educación, nuevos lenguajes, y en general, atención a las exigencias de una sociedad altamente desarrollada. En coherencia con esta línea, el currículo se propone incorporar las nuevas tecnologías de la información como contenido curricular y también como medio didáctico».

Los medios audiovisuales transmiten de forma continuada modelos y pautas de comportamiento, al tiempo que estructuras narrativas y maneras de contar historias, de organizar la información, que implican unos contenidos y formas de leer e interpretar el mundo. Por ello, si la presencia masiva de estos medios ha cambiado la manera de conocer la realidad, filtrándola a través de una nueva realidad -la realidad mediada-, parece fundamental, como ya hemos señalado, que desde las instituciones educativas se eduque en este torrente audiovisual. Para Masterman (1993: 26), «es evidente que en la sociedad contemporánea los medios son importantes creadores y mediadores del conocimiento social. La comprensión de los diferentes modos en que los medios representan la realidad, de las técnicas que utilizan y de las ideologías que impregnan sus representaciones deberá ser una exigencia para todos los ciudadanos actuales y futuros en una sociedad democrática».

Plantearnos la introducción de los medios audiovisuales en el aula y en la Didáctica de la Lengua y la Literatura, exige su consideración como medios didácticos y como contenido curricular, teniendo como aspectos básicos la planificación didáctica de:

- El papel del profesor.
- El dominio por parte de los alumnos de los lenguajes y códigos.
- La interacción curricular en el proyecto educativo de los centros.
- Las modalidades de producción de materiales y la adaptación de éstos a las distintas realidades educativas.
- El desarrollo de una actitud crítica y, por tanto, renovadora del profesorado en relación con los medios.

En definitiva, hablar de alfabetización audiovisual es hablar de educación audiovisual partiendo del análisis de los distintos medios de

comunicación y de los lenguajes que éstos utilizan (Aguaded, 1996). Y por tanto introducir los medios y las tecnologías en el Área de Lengua y Literatura puede hacerse desde tres perspectivas:

- Los medios como objeto de estudio:

A partir de las referencias que de ellos se hacen en los diseños curriculares, concretamente en las secuenciaciones de contenidos, los medios se pueden tratar, desde este enfoque, como contenidos específicos, de manera que se atienda a la reflexión y al estudio del medio en sí: códigos, estructuras, estrategias, etc., fomentando el análisis crítico de los mismos.

- Los medios como recursos

Este enfoque parece ser el más usual, quizás por la capacidad motivadora inherente e ineludible de los medios de comunicación debido a su poder de impacto, a lo atractivo de su comunicación y al empleo de códigos simultáneos y dinámicos. No obstante, entraña el riesgo de que, si no se planifica adecuadamente su utilización se pueden convertir en un recurso desmotivador y contraproducente, precisamente por la saturación que los alumnos y alumnas tienen, en la mayoría de los casos, de este tipo de comunicaciones.

- Los medios como lenguajes para comunicarse

Desde este punto de vista, la utilización de los medios de comunicación en la enseñanza de la Lengua y la Literatura supone alcanzar el objetivo de la competencia comunicativa necesaria en la sociedad en la que tratamos de educar a nuestros alumnos y alumnas.

Hemos de abordar, por tanto, el estudio, análisis, reflexión y creación del lenguaje y sus usos y de los textos literarios, sin olvidar los «otros lenguajes» y «textos» que los medios de comunicación, indiscutiblemente aportan y sistematizan con insistencia en nuestra sociedad. Si se pretende una enseñanza de la Lengua y la Literatura inserta en el mundo y entorno de los jóvenes, con finalidad propedéutica, que ayude a su desarrollo como personas y su integración en un contexto cultural determinado, no se puede prescindir de los nuevos sistemas de representación de la sociedad. El

trabajo con Lengua y Literatura y los medios de comunicación -los tres ámbitos- ha de estar estrechamente relacionado entre sí, ha de facilitar conjuntamente el desarrollo de las destrezas discursivas y competencias lingüísticas en una permanente interacción.

El modelo de enseñanza tradicional -que todos tenemos aún muy presente- es aún por desgracia el referente más usual. Nuestras alumnas y alumnos tienen que mejorar su «conocimiento y uso del lenguaje» a partir del estudio teórico y sistemático de las estructuras y categorías gramaticales (desde los planos lingüísticos) y su «conocimiento literario y hábito lector» a través de un estudio de los autores y las obras más señaladas, comenzando siempre con una periodización histórica -discutible, por cierto- desde el pasado al presente. Este modelo tan afianzado en nuestros centros de enseñanza y en todos los niveles educativos está mostrando cada vez más múltiples «vías de agua», puesto que para el desarrollo de las «habilidades y destrezas discursivas» -fin último de un enfoque funcional del lenguaje- no se trata tanto de «describir la lengua de acuerdo con determinados modelos explicativos, como de proponer el máximo dominio de la actividad verbal» (MEC, 1991).

Dentro de este nuevo contexto educativo, basado en un enfoque funcional y comunicativo del área de Lengua y Literatura, estimamos que es esencial la diversificación de los recursos didácticos y de los materiales de aprendizaje. El exclusivo libro de texto de antaño tiene ineludiblemente que dar paso a otros documentos y soportes que favorezcan esta nueva perspectiva de acercamiento comunicativo: textos literarios íntegros, documentos sonoros, spots publicitarios, programas de televisión, artículos y suplementos de prensa, vídeos, diapositivas y diaporamas, revistas generales y especializadas, películas de cine, programas de radio...

Finalmente, es preciso llamar la atención sobre la necesidad de realizar un proyecto previo, consensuado en un equipo docente, antes de emprender la «aventura» de enseñar y aprender con los «nuevos lenguajes». No se puede afrontar esta nueva perspectiva como una tarea exclusiva del área de Lengua y Literatura o del profesor de Lengua.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADEZ, J.I. (1992): «Audiovisuales en una escuela renovada. Viaje por los medios», en *Medios audiovisuales para profesores*. Huelva, ICE de la Universidad de Sevilla en Huelva/Centros de Profesores.
- AGUADEZ, J.I. (1996): *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Propuestas desde los medios*. Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz Prensa y Educación.
- AGUADEZ, J.I. (1999): *Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva*. Barcelona, Paidós.
- AGUADEZ, J.I. Y PÉREZ É, RODRÍGUEZ, M.A. (COORDS.) (1992A): *Enseñar y aprender con prensa, radio y televisión. Simposio Andaluz*. Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».
- AGUADEZ, J.I. Y PÉREZ, É RODRÍGUEZ, M.A. (COORDS.) (1992B): «Reconquistar la comunicación. Alumnos y profesores, productores de mensajes y medios», ponencia presentada al *IV Encuentro Internacional sobre el libro escolar y el documento didáctico*. Badajoz, Universidad de Extremadura.
- APARICE, R.; VALDIVIA, M. Y GRACÍA MATILLA, A. (1988): *La imagen*. Madrid, UNED.
- BASELGA, P. (1989): «El periódico en el área de Lenguaje», en *Comunidad Escolar*, Cuadernos Prensa Escuela. Madrid, 15-XI-89; 10.
- CALVO, J. (1989): «La historia de la Literatura convertida en noticia», en *Comunidad Escolar*, Cuadernos Prensa Escuela. Madrid, 15-III-89; 3.
- ECO, U. (1977): *Tratado de Semiótica General*. Barcelona, Lumen.
- ECO, U. (1984): *Semiótica y Filosofía del Lenguaje*. Barcelona, Lumen.
- FERIA, A. (1993): Unidades didácticas de prensa en Educación Primaria. Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz Prensa y Educación.
- GRACIA SÁNCHEZ J.L. (1989): *Lenguaje audiovisual*. Madrid, Alhambra.
- GUILLAUMET, J. (1988): *Conocer la prensa. Introducción a su uso en la escuela*. Barcelona, Gili Gaya.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1989A): *Diseños curriculares de la Reforma. Educación Secundaria 12-16. Diseño curricular de Lengua Española*. Sevilla, Consejería de Educación.

- JUNTA DE ANDALUCÍA (1989B): *Diseños curriculares de la Reforma. Educación Secundaria 16-18. Diseño curricular de Lengua y Literatura Españolas*. Sevilla, Consejería de Educación.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1982): *Materiales curriculares para la Educación Primaria. Orientaciones para la secuenciación de contenidos 1*. Sevilla, Consejería de Educación.
- KRASNY, L. (1991): *Cómo utilizar bien los medios de comunicación. Manual para padres y maestros*. Madrid, Visor.
- LOMAS, C. (1997A): «Comunicación de masas, lenguaje y educación», en SERRANO Y MARTÍNEZ, E. (COORDS.): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona, Oikos-Tau; 339-378.
- LOMAS, C. (1997B): «Sistemas verbales y no verbales de comunicación y enseñanza de la lengua», en LOMAS, C. Y OSOSRO, A. (COMP.): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós; 93-131.
- LOMAS, C. Y OSORO, A. (1997): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la Lengua*. Barcelona, Paidós.
- LÓPEZ VALERO, A. (1998): «Los conceptos curriculares en el área de Lengua y Literatura, en MENDOZA, A. (COORD.)(1998): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona, Horsori; 102.
- MASTERMAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, La Torre.
- MEC (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, Ministerio de Educación.
- MEC (1990): *Materiales de apoyo. Programa Prensa-Escuela*. Madrid, Ministerio de Educación.
- MEC (1991): *Bachillerato. Estructuras y contenidos*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- MENDOZA, A. (COORD.): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona, Horsori.
- MENDOZA, A; LÓPEZ VALERO, A. Y MARTOS, E. (1996): *Didáctica de la Lengua para la enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid, Akal.
- NANAL Y PÉREZ CELADA (1991): *Los medios audiovisuales al servicio del centro educativo*. Madrid, Castalia-MEC.

- PÉREZ RODRÍGUEZ, M.A. (1988): «Leer, hablar y escribir con el periódico», en *I Congreso Provincial Prensa y Educación*. Huelva, Grupo Pedagógico Prensa y Educación.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, M.A. (1990): «¿Sabemos enseñar a aprender con la prensa?», en *II Congreso Andaluz Prensa Educación*. Huelva, Grupo Pedagógico Prensa Educación.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, M.A. (1992): «Propuestas para la producción de medios en la escuela», en *Enseñar y aprender con prensa, radio y televisión*. Huelva, Grupo Pedagógico Prensa Educación.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, M.A Y AGUADEZ, J.I. (1994): «Lenguaje y nuevos lenguajes», en *Comunica*, 2, marzo; 33-43.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, M.A Y AGUADEZ, J.I. (1997): «Pistas para el uso de la prensa en el aula», en *Comunicación y Pedagogía*, febrero-marzo; 67-70.
- REBOUL, E. (1980): *Aprender a usar las fuentes de información. Técnicas para la escuela*. Madrid, Narcea.
- RODA, F. Y BELTRÁN, R. (1988): *Información y comunicación*. Barcelona, Gili.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J.L. (1988): *Educación y comunicación*. Barcelona, Paidós.
- SOLER, L. (1988): *La televisión. Una metodología para su aprendizaje*. Barcelona, Gili Gaya.
- SOTO M.P. (1989): «Jugar con letras para superar el retraso escolar», en *Comunidad Escolar*, Cuadernos Prensa Escuela. Madrid, 17-V-89; 3.
- TADDEI, N. (1979): *Educación con la imagen*. Madrid, Marova.
- VARIOS (1992): *A escola e os media. Fichas de actividades para comprender como se trata a actualidade*. Lisboa, Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional, Clemi y Centre National de Documentation Pédagogique.
- ZAYAS, F. (1991): «La prensa en el área de la Lengua y la Literatura», en *III Curso Prensa-Escuela*. Zaragoza, Ministerio de Educación (material policopiado).

PROBLEMAS ORTOGRÁFICOS
EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA *

José Polo

ESQUEMA DE LA CONFERENCIA

A

1. *Idea básica, germinal: luchar contra fetichismos varios...*
2. *Si existe la gramática normativa, preceptiva, el mundo de lo correcto/incorrecto.*

* El texto que el lector tiene entre sus manos se basa en la transcripción de lo expuesto oralmente (Huelva, 24 de mayo de 1997) siguiendo un guión que hice repartir entre los asistentes. Una primera paciente labor transcriptor se la debo a mi exalumna María Esteban y a mi estimada y generosa amiga Elisa M. Borasteros, a quienes reitero el agradecimiento por tan penoso trabajo. Desde ese texto primario, he realizado pequeños reajustes, etc., intentando con ello evitar algunos de los excesos, más bien estilísticos, propios del habla espontánea (o casi). Mantengo, sin embargo, no solo las ideas entonces hechas públicas, sino también el tono, vivo y directo, empleado en dicha ocasión. Por otra parte, el texto que aparecerá no representa el desarrollo completo de todos y cada uno de los epígrafes del esquema que más adelante reproduzco: apenas su formulación sintética o anticipada, pues ancho y, desde luego, «alienable» es el universo de lo (orto)gráfico para los que nos dedicamos a la enseñanza. Finalmente, la transcripción de la parte de coloquio, tras la conferencia, ha sido publicada, con el título de «La ortografía y su enseñanza (notas de un coloquio)», en *La enseñanza de la lengua española en los textos. Actas de las quintas jornadas sobre la enseñanza de la lengua española* (Granada, noviembre de 1999), Centro de Formación Continua / Grupo de Investigación «Estudios de Español Actual» (Juan Antonio Moya Corral, editor), Universidad de Granada, 2000, págs. 213-218.

B

3. *Ubicación de la ortografía dentro de la gramática (normativa).*
4. *Orden posible en la jerarquización de los niveles ortográficos.*

C

5. *El profesor, entre la espada y la pared: normas académicas deficientes/defectuosas/inacabadas/mal elaboradas. Algunos ejemplos.*
6. *¿De qué estamos hablando? Estado social de la ortografía: muestrario mínimo.*
7. *La corrección de los trabajos de nuestros alumnos, un equilibrio imposible (que debe convertirse en posible). Orientación paradigmática y «sindéresis textual».*
8. *Lo oral: distinta situación comunicativa a efectos de su valoración.*

D

9. *No existen decisiones puntuarias «sinónimas». La puntuación responsable, antítesis de la mecanicidad.*
10. *Deben integrarse los aspectos ortográficos y tipográficos dentro de una cultura gráfica mínima (para andar por el mundo).*
11. *Selectividad y ortografía: sí/no/cuánto.*

E

12. *¿Qué dicen los garciamárquez(es) de turno acerca de lo simple/simplista/fácil/facilón de los universos gráficos? La operación de leer, de interpretar...*
13. *El inagotable y «vacuo» asunto de la reforma ortográfica: lo educativo, lo social, lo propiamente técnico. En suma: reforma ortográfica... ¿para qué?*

INTRODUCCIÓN

1

Anunciaba yo, en el punto número uno del esquema, la idea básica, germinal, de luchar, razonadamente, contra fetichismos varios... Hace ya muchos años, en 1963, había publicado el inolvidable Ángel Rosenblat *Fetichismo de la letra*, opúsculo maravilloso que todos los buenos filólogos, y muchos amantes de la lengua española, han leído; y años antes, 1951, en su magistral estudio «Las ideas ortográficas de Bello», también había mostrado más de un caso de actitudes francamente irracionales alrededor de la diosa Ortografía, convertida, así pues, en el centro irradiador de patologías culturales varias: malas lecturas arrastradas por comas necesarias, pero sin trascendencia prosódica; el tema perenne de la pronunciación labiodental o simplemente bilabial de la uve; etc. En fin, tanto en el primero de esos dos trabajos, con rótulo ya marcadamente (anti)fetichista, como en el segundo, apretada síntesis historiográfica del mundo de la ortografía en los países de habla española, desfilaron ejemplos insuperables de las susodichas actitudes mecánicas, superficiales, en materia ortográfica. En general, una de las ideas con las que me gustaría trabajar a lo largo de esta exposición es, justamente, enlazando con Rosenblat, la de luchar contra los fetichismos varios que en torno al mundo gráfico se han creado. Por una parte, luchando contra los excesos de valoración de determinadas faltas ortográficas; y, por otra, situando los distintos hechos gráficos en el lugar más exacto posible, de modo que no se trastruequen las realidades, no se le dé excesiva importancia a lo que no la tiene y, en cambio, se le dé la justa a aquello que realmente la posee.

2

a) Bien: en el punto número dos pensaba yo hablar de la diferencia entre gramática descriptiva y gramática normativa. Dígase lo que se diga, sí existe la gramática *normativa*, la de lo correcto/incorrecto, la que yo denomino gramática *preceptiva*. Lo descriptivo es previo a lo normativo, a lo *prescriptivo/proscriptivo* ('dígame así/no se diga así'): es su condición imprescindible. Mal se puede orientar sobre algo cuyo funcionamiento real se desconoce: toda gramática normativa presupone a la descriptiva, pero no al revés. Sin duda, existen formas buenas, malas y regulares (intermedias: matices miles) en el comportamiento humano, social: ¡cuánto más en el lenguaje! El hecho de que existan múltiples hechos en los cuales la valoración no es

sencilla no significa que no se dé el asunto de la corrección/incorrección: es el matizado, delicado, modo de operar técnico. Al igual que en las personas, cada ejemplo es una vida, singular e irrepetible. No hay gramática sin estilística (siendo obvio lo contrario).

b) Yo suelo hablar, decía, más bien de gramática *preceptiva* por una razón técnica: ustedes saben que, en 1952, publicó Eugenio COSERIU, el gran estudioso rumano-uruguayo-germano, un trabajo que luego se convertiría en clásico (como otros de él): «Sistema, norma y habla»; más tarde queda recogido en su libro *Teoría del lenguaje y lingüística general. Cinco estudios* (Gredos, Madrid, 1962,³1973). Coseriu se refería ahí al concepto *norma* desde un punto de vista netamente descriptivo. Norma era aquello, de entre lo materializado en el hablar real, aquello que era más frecuente, de tal modo que, si dentro del mundo hispánico, por ejemplo, comprobamos que para un fonema dado —supongamos /s/— contamos con equis número de realizaciones (sonidos concretos o alófonos), luego realizábamos una operación abstractiva que consistía, en términos muy gráficos, en decir: de estos varios alófonos, tales o cuales son normales, se oyen con relativa frecuencia (se oyen normalmente, con normalidad), son estadísticamente pertinentes, vale decir, pertenecen a la norma (naturalmente, sin que se produzca cambio de significado, sin que afecten al sistema: sin ser funcionales); en cambio, esos otros alófonos son raros, apenas son escuchados: llaman, justamente, la atención por su rareza, por su falta de «normalidad». Así que Coseriu establecía un nivel intermedio entre la *lengua* o *sistema* y el *habla* o *hablar* creando el concepto *norma*. Para él, *norma* es un concepto, como decía, netamente descriptivo —no es valorativo (perspectiva de la que se ocupa magistralmente en otros trabajos)—, es decir, aquello, de entre lo que ocurre en el hablar, que es estadísticamente pertinente, que es usual, que no es raro, que no llama la atención y, por lo tanto, no resulta informativo. No voy a entrar, por falta de tiempo, en el planteamiento, radicalmente distinto, de Ramón TRUJILLO en su reciente obra *Principios de semántica textual* (Arco-Libros, Madrid, 1996).

c) Una vez que sabemos que Coseriu —que es el clásico por antonomasia en este asunto, cuando menos para el mundo hispánico, donde es más conocido el mencionado estudio— utiliza el concepto de norma desde un punto de vista descriptivo, comprenderán ustedes por

qué prefiero yo valerme del rótulo *gramática preceptiva*; es decir: preferible terminológicamente para mi gusto personal. De todos modos, no tengo intención de luchar contra la expresión *gramática normativa*, porque se halla muy extendida y, en su propio contexto, no es interpretada como la que tiene que ver con la *norma descriptiva* (la del mencionado trabajo de Coseriu), sino con la otra, la axiológica o valorativa: con la *norma preceptiva* o, valga la insistencia léxica, *norma normativa*. De otro modo: *gramática normativa* significa, en tales situaciones comunicativas, lo mismo que lo que suelo denominar *gramática preceptiva*.

d) Pero, bien, a lo que iba fundamentalmente: cuando de vez en cuando se lee, en tratados de teoría del lenguaje o de lingüística general, que la misión del lingüista no es orientar sobre los usos correctos o incorrectos —en fin, que eso es cosa de los pedagogos—, es casi como si tales autores hablasen en términos despectivos, merodeando por la zona de minusvaloración (como excepción, alguna que otra vez hallamos deslindes neutros, sin connotación peyorativa alguna). Yo siempre me he opuesto radicalmente a este modo de ver las cosas porque es que realmente no hay contradicción entre gramática descriptiva y gramática preceptiva: toda gramática normativa o preceptiva —ya lo he dicho— presupone a la descriptiva, pero no al revés. Podemos describir los fenómenos sin ir más allá de esa descripción, es decir, sin aconsejar sobre si tales o cuales usos comprobados son mejores o peores —en general o en una situación comunicativa dada—, es decir, sin actitud axiológica alguna. En cambio, es imposible una labor seria axiológica, valorativa —esto es: de gramática normativa, preceptiva—, sin el conocimiento científico de las cosas. Por lo tanto, para ser un buen gramático normativo, normativista, resulta imprescindible ser un buen gramático descriptivo, descriptivista, o, al menos, apoyarse en estudios serios de esta clase.

e) Pero, utilizando el mismo principio, yo iría todavía más lejos y diría lo siguiente: en la medida en que orientar sanamente en torno a buenos y malos usos, con multitud de matices intermedios, significa poseer un conocimiento profundo de la lengua acerca de la cual aconsejamos, en esa medida, digo, no basta con ser un buen gramático descriptivo, o un eficaz aplicador de tales descripciones, sino que hay

que ser, además, un buen dialectólogo, un estudioso atento del lenguaje en su proyección social —un buen sociolingüista—, un conocedor aceptable de la literatura para sacar el máximo provecho, en nuestra labor axiológica, de usos en Cervantes, en Valle Inclán o en la prosa medieval o en la poesía de tal época... En fin, hay que estar atentos a cualquier manifestación del lenguaje; así que una gramática normativa sería presupone absolutamente todo lo demás de lengua y literatura: bien siendo uno todas las cosas antes mencionadas al mismo tiempo —realidad que pertenece al reino de lo ideal—, bien, eso sí, procurando ser un alumno aprovechado en las varias aplicaciones proyectadas desde los distintos campos laborados, de modo concentrado y activo, por investigadores especializados.

PRIMERA PARTE

3

a) Digo esto, lo anterior, porque una de las tesis que me gusta defender —y que, naturalmente, voy a defender aquí—, una de las tesis, decía, es el no aislamiento de los hechos ortográficos con respecto a la gramática preceptiva en general. En mi opinión, uno de los errores más frecuentes en este campo consiste en aislar a la ortografía, diciendo, por ejemplo: «[...]» ¡Esto es gravísimo: ha cometido un error ortográfico». Este tipo de lenguaje ya me repele personal y científicamente —me parece absurdo— y es muy importante formular las cosas en un lenguaje equilibrado, porque una formulación inadecuada nos lleva de modo inconsciente a malas respuestas. Por lo tanto, esto va en la línea de lo que decía al principio: el fetichismo ante los hechos ortográficos, que son unos más entre los muchos pertenecientes a una realidad muy compleja llamada lenguaje; y, por ello, de lo que hay que hablar, en primera instancia, no es de faltas de ortografía, sino de malos usos en general al utilizar el idioma —de mal empleo del idioma—, de ausencia de cultura idiomática, de mala utilización del idioma, como digo, y luego, ya en niveles más distantes, se puede especificar: ...pues son de sintaxis o del estrato léxico o de esto o de lo otro; pero no debemos aislar la ortografía como si se tratase de una especie de enemigo bestial del que hay que huir, digamos, a trescientos por hora, cual si el universo gráfico constituyese lo más importante de las normas en torno a la

comunicación lingüística, verbal. Es una primera actitud antifetichista que me gustaría dejar clara.

b) Como ven, nos hallamos instalados plenamente en el punto número tres, en torno a la articulación o convivencia de la ortografía dentro de la gramática, añadido, normativa, simple recordatorio, pues ya en el propio elemento *orto-* tenemos la idea de algo —en este caso, *grafia*— orientado hacia lo correcto: nos encontramos, por consiguiente, en la zona de la valoración, de lo axiológico alrededor del idioma. Así, pues, la ortografía, ya de por sí —digamos: de entrada—, es preceptiva; si no fuera tal, nos hallaríamos en el mundo de lo gráfico en general, en la semiología/semiótica gráfica; pero, cual he señalado, ya decir *ortografía* es decir *gramática normativa* aplicada a códigos visuales de la vida cotidiana (dejo ahora de lado las aplicaciones múltiples en ámbitos especializados: publicidad, experimentos literarios, etc.), lo cual me lleva a afirmar, de modo sencillo, que la ortografía es simplemente la gramática desde el punto de vista, «metalingüístico», de los ordinarios códigos visuales: la gramática normativa, claro está, aplicada a lo trabajado —en general, más bien lingüísticamente— para la vista, para los ojos del hablante/oyente.

4

a) Punto número cuatro: *orden posible en la jerarquización de los niveles ortográficos*. Bien: si en la sección anterior podíamos haber dicho que la gramática tendrá tantas partes cuantas seamos capaces de entrever o de objetivar en nuestro análisis, podríamos ahora, en consecuencia, hablar, por ejemplo, de las siguientes partes... 1) Nivel de la zona de los sonidos, con los sonidos concretos o alófonos y con los fonemas. 2) Inmediatamente después damos el salto a lo que Martinet llamó la primera articulación del lenguaje, donde ya hay signos —esto es, *significante* y *significado*—, mientras que en los sonidos funcionales o fonemas solo tenemos meros significantes; bien: una vez instalados en la primera articulación, tenemos los monemas más sencillos, ¿verdad?: en *casas*, un monema-lexema seguido de un monema-morfema. 3) El siguiente nivel es el de la lexía, de la palabra, de la unidad léxica. 4) El siguiente estrato o peldaño puede ser, por ejemplo, el de los sintagmas en cuanto subniveles dentro de la sintaxis: es un decir. 5) El siguiente podría estar constituido por la

oración como sentido completo, en cuanto unidad comunicativa mínima: como enunciado. 6-10) Y podemos establecer niveles supraoracionales, muy de moda en los últimos tiempos, estudiados, según enfoque o perspectivas, por la lingüística del texto, la pragmática, etc.; y, ya traspasando lo lingüístico, podemos irnos a niveles de combinación sintáctica, entre comillas, más allá de la ciencia del lenguaje, enlazando, por ejemplo, el conjunto llamado lenguaje con la filosofía, sentido racional último de las cosas, e incluso con la teología, última palabra, haciendo una especie de sintaxis semiológica trascendente porque va, digamos, hacia la cultura en conjunto y no meramente deteniéndose en lo que, más o menos convencionalmente, denominamos lenguaje, vale decir, la parte verbal de la comunicación humana.

b) Pues bien: si para salir del paso decimos que la gramática consta de equis número de partes, en el sentido de estratos o niveles (luego estarían las perspectivas —morfológica y semántica, con sus sentidos onomasiológico y semasiológico— y la línea axial o eje combinatorio que atraviesa todas esas partes o niveles: sintaxis fonológica, monemática, lexicológica, «sintagmática» y temática), esos mismos peldaños o escalones, decía, podrán darse igualmente en la gramática gráfica. Así que la ortografía no es el estrato tal o cual de la gramática (aunque, naturalmente, sea una parte o aspecto de la cultura idiomática, junto a las otras, las de lo oral), sino que es un metalenguaje, sistemático y «semitécnico», es decir, es la traducción a lo visual, a lo gráfico, de las partes que hayamos establecido previamente cuando hemos hablado del lenguaje por antonomasia, vale decir, del oral. Por lo tanto, si hemos hablado de fonemas, monemas, lexías, sintagmas y temas, podemos, igualmente, hablar de ortografía de esos fonemas, de esos sonidos (funcionales): ortografía de las letras, vale decir, literal. Si pasamos al siguiente nivel, podemos hablar de la ortografía de los monemas: ¿cuál sería la ortografía de los monemas? Pues, por un lado, ocasionalmente, cuando, al separar la palabra al final de línea, utilizamos un criterio etimologizante en la segmentación: *nos-otros*, *in-humano*, etc. (aunque ejemplos no idénticos en este respecto, como ustedes saben): ha coincidido la separación gráfica con la separación o aislamiento meramente lineal de un monema (da igual que sea lexemático o morfemático); por lo tanto, en determinados casos,

cuando seguimos un criterio —por prescripción o eligiendo— no silábico, sino, digamos, por significado, estamos operando con un nivel monemático de ortografía o, si prefieren, con ortografía monemática. El otro caso, en mi opinión, de ortografía de este nivel se da en metalenguaje, cuando, al hacer análisis de palabras, decimos, por ejemplo: «La unidad léxica *casas* consta de dos unidades sígnicas, de dos signos, *casa-s*; un monema básico o lexema y un monema complementador, morfema. Pues bien: estamos empleando el guión metalingüísticamente para hacer análisis de palabras; así que, aunque más limitada que en otros niveles, existe la ortografía del estrato monemático, ¿verdad?

c) Bien: si seguimos avanzando, nos colocamos ya en la ortografía de la palabra, donde situamos netamente lo relativo a la acentuación, porque la acentuación no es un hecho de mera ortografía silábica: el acento va materialmente en una sílaba, pero se refiere al contraste que se produce entre las varias sílabas —lo más corriente— de una unidad léxica. El acento es una realidad del nivel de la palabra, de ese nivel léxico, aunque aparentemente, desde un punto de vista material, vaya colocado encima del núcleo vocálico de una sílaba. Y dentro todavía de este nivel, tenemos que referirnos a la utilización de las mayúsculas y las minúsculas: esta palabra va con mayúscula/esta va con minúscula...

d) Dentro del nivel sintagmático podemos colocar, en general, los llamados signos de puntuación; tanto los propiamente tales como los que otros autores denominan signos de entonación: la interrogación y la exclamación. No hay inconveniente en seguir empleando el rótulo *signos de puntuación* y luego matizar según de qué signo se trate: coma, punto y coma, raya (de inciso), etc. Luego, por encima de la oración, tenemos lo que yo, siguiendo terminológicamente a Pottier, llamo *nivel temático*, vale decir, supraoracional; y aquí podemos incluir, por ejemplo, el punto y aparte —esto es, final de un párrafo y comienzo de otro—, el signo de párrafo, lo que yo bauticé en 1974 como *raya dialogal* (aunque no descarto que alguien, antes de esa fecha, haya utilizado la misma denominación), la posible ausencia de punto final en el texto de los epígrafes (subdivisiones de un capítulo) y algunos otros signos o realidades a los que podemos prestar alguna atención en la parte de coloquio (por ejemplo, lo que yo mismo, también en 1974, denominé *semiparéntesis de cierre*, /5)/, expresión correlativa de *semiparéntesis de apertura*, /(/, utilizado este como

elemento inicial del signo —de nivel sintagmático, no temático— (*paréntesis*).

e) Luego ya tenemos, entonces, una gramática de lo visual, gráfica, paralela a la gramática por antonomasia: la de lo oral o, en términos no tan sencillos, *gramática de la lengua primaria*. Ahora bien: una vez creado el preciso contexto, podemos preguntarnos, dentro, como anuncié, del punto número cuatro, sobre el orden posible y la jerarquización de los estratos gráficos, de los niveles ortográficos. Diré lo siguiente: soy enemigo, en principio, de establecer jerarquía alguna entre las distintas partes de la ortografía. Para mí, la cultura gráfica —lo mismo que he dicho antes que no puede desgajarse la cultura idiomática en general— es una sola pieza; por lo tanto, me resulta infantil decir «lo más importante son las letras», «no, son los acentos», «lo más importante...». No: todo es importante porque se trata de un organismo que necesita absolutamente de todos los elementos, de todas las funciones; así que, en principio, todo es importante: matematos, pues, cualquier intento de jerarquización.

f) Ahora, en un tercero o cuarto grado de reflexión metalingüística, cuando operamos dentro de la ciencia, nos jugamos mucho, porque, claro, las realidades de la ciencia, las realidades reales, valga la expresión, de un ámbito de la actividad humana dado son muy complejas y entonces una de dos: o, digamos, por instinto o por intuición las hemos aprehendido, captado/capturado, y eso nos basta, o adoptamos una actitud analítica: vamos a por ellas (no *por ellas*); vamos a analizarlas; veamos qué da de sí cada elemento y luego la «mecánica» o movimiento entre esas piezas; y, naturalmente, una vez que tomamos la segunda decisión, estamos muy limitados, porque esas realidades son tan complejas que desbordan nuestros análisis pasados, presentes y futuros. Bien: ¿qué ocurre entonces?: que nos vemos obligados, como mal menor, a establecer unas jerarquías que no son reales, pero que son necesarias.

g) Pues bien: obligado, metodológicamente, a establecer jerarquías, aunque solo fuese por luchar contra fetichismos varios, voy a invertir lo que es tradición ortográfica y pondré en último lugar —fíjense lo que digo: ¡en último lugar!— a la ortografía de las letras y en primer lugar a la puntuación. La puntuación, en esta especie de lenguaje ingenuo «seudojerarquizador» al que me veo abocado, es lo más informativo de la cultura gráfica: es la punta del iceber de la

cual laten, y algo más, realidades prosódicas —esto es, suprasegmentales del nivel de la frase— y, naturalmente, más allá, intenciones de significado, que son el motor de nuestra *dicción* (*semantizada*), pues, como ya han señalado tantos estudiosos del lenguaje (Schuchardt, Coseriu, etc.), hablamos para significar, no para entretenernos con ornamentos formales (nunca, por otra parte, ayunos de significación, sea cual fuere su estrato), que, como digo, son, utilizando de nuevo un lenguaje ingenuo, meros medios para la primera y última intención, que es comunicar a través de los múltiples sistemas semánticos (unos verbales/otros no) del archisistema o diasistema (Coseriu en la sombra) o conjunto de sistemas o universo semiológico de la interacción comunicativa humana.

h) En la medida en que un nivel gráfico resulte más formativo —es decir: lo que en torno a él se haga, ocurra—, en esa medida es más importante desde el punto de vista metodológico. Y para mí, sin la menor duda, lo más formativo de todo, dentro del mundo de lo (orto)gráfico, es la puntuación: es la armazón del idioma (entiéndase: las realidades que ella representa, que «subyacen» o, mejor dicho, que se yerguen: su presencia es muy viva: no hay forma de escamotearlas): es, al mismo tiempo, el conocimiento de la estructura sintáctica, con sus relaciones o conexiones, de los sentidos virtuales múltiples de la frase.

i) En cambio, la ortografía literal es más convencional, más memorizable (la necesaria memoria o el útil diccionario, tradicional o informático), más superficial, menos controlable, en un determinado sentido, porque no es cuestión de que, digamos, poseemos una ortografía etimologizante ciento por ciento. No: hay centenares o miles de significados o de acepciones y voces homónimas (homófonas, homógrafas, «parógrafas», homomórficas...); luego estamos vendidos con la ortografía literal, en cierto modo. ¿Quiere ello decir que la ortografía de las letras o de las sílabas sea despreciable? En absoluto, porque la ortografía en su conjunto es un metalenguaje gráfico, entre comillas, inventado, artificial y, por lo tanto, ya de entrada, convencional; así que no es grave ni gravísimo ni leve el que la ortografía literal no sea etimologizante o lo contrario. Lo importante es que todos nosotros nos atengamos a esa convención, que, como es lógico, puede variar en el transcurso de los siglos —tal ha sido la realidad—; de otro modo: seamos fieles al objetivo de transmitir, con la

mayor exactitud posible, las cosas que surgen en nuestra mente o, como se dice, en nuestro corazón para que lleguen a las mentes y los corazones de los otros seres humanos.

j) Había dicho que no convenía establecer grados de jerarquía alguna entre las partes del código gráfico y que, no obstante, aceptaba como un mal menor —por razones metodológicas, ya quedó señalado— que se estableciesen distintos niveles axiológicos, esto es, de valoración de la importancia, al menos pedagógica, de cada uno de ellos. En ese contexto, había colocado a la puntuación como reina —aunque en la práctica muchas veces cenicienta— de la ortografía.

k) En la medida en que la materia prima de la ortografía resulte sistematizable, en esa medida, naturalmente, adquiere una categoría superior. Por lo tanto, la ortografía, entre comillas, más despreciable será aquella que escape de nuestro control, de nuestro dominio, en cuanto a sistematización; por consiguiente, incluso aceptando que la ortografía literal es relativamente aleatoria, luego, si miramos con lupa, veremos que dentro de lo literal hay grados del susodicho carácter «aleatorio». Una cosa es un microsistema donde sepamos que *güe* y *güi*, para que suenen de ese modo, deben llevar diéresis —con lo cual «se controla la situación»; hay un hecho de sistematización; hay un microsistema dentro de una zona aparentemente libre— y otra cosa es que digamos, por ejemplo, que en ese caso es mejor no dar reglas, pues hay tantas excepciones que lo más práctico es que el alumno simplemente memorice todas y cada una de las palabras, ya que no pueden ser sujetas a regulación alguna, lo cual representa una actitud realista. Una solución de otro tipo, intermedia, puede ser, valga el caso: todas las palabras que en español acaban en *-aje(s)* y no se escriben con jota (pues ahí está, por ejemplo, *ambages* y no sé si alguna más) pueden aprenderse como excepción, ya que hay pocos casos, de una regla que sí tiene sentido: /áxe/ se escribirá con jota, no con ge (aunque, naturalmente, sería infinitamente mejor que desaparecieran esas escasas excepciones, escribiendo cualquier /áxe/ con jota: *abordaje*, *garaje*, *ambajes*, *golaveraje*, etc.). Es decir: nos encontraríamos con una regla, equilibrada, con sentido, pues se trata de muy pocas excepciones y el esfuerzo de memorización sería mínimo, aunque, tal como he señalado líneas atrás, mejor todavía

poder prescindir de él simplemente cambiando la norma, cosa muy sencilla, nada traumática.

l) Pero, en cambio, crear reglas artificiosamente —esto es: cuando hay más excepciones que regularidades— es antieconómico y, en cierto modo, significa quitar valor a la regla. Esta tiene sentido cuando puede ser eficaz, operativa, cuando nos da autoridad para creer en ella; pero si la minusvaloramos por una práctica viciosa, enfermiza, y la utilizamos en situaciones en las que no parece quepa sistematización alguna, entonces lo que hacemos es quitarnos a nosotros mismos, como maestros, la necesaria autoridad, porque estamos poniendo en la misma balanza las buenas reglas y las malas. Simplemente, aceptamos con humildad que hay partes de la ortografía literal que no pueden ser sistematizadas, porque los siglos de una lengua van creando vacíos, erosiones..., y la lengua no funciona por voluntad, digamos, directa y libérrima de los hablantes en una «corta» sincronía de ochenta o cien años de una vida, sino que está sujeta a las oscilaciones de movimiento «geológico» o interno, que es un movimiento, que es un reloj, muy distinto del reloj biológico individual, en fin, que parece que nosotros podemos controlar (siquiera una parte).

m) Bien: vamos a pasar ahora...; mejor dicho, voy a añadir algo más en relación con el punto que ahora tenemos entre manos, confirmando algunas de las ideas anteriormente expuestas en cuanto a la «subversión histórica de valores» con respecto a lo que yo considero ideal pedagógico al que debemos aspirar. No sé si por aquí (Huelva, Sevilla o Andalucía en general) han aparecido en los periódicos textos como el que yo les voy a leer —me figuro que en algún momento sí—, textos en los que se habla de la selectividad y en los que se aísla a la puntuación como si de algo distinto de la ortografía se tratase, esto es, cual si, por una parte existiese la ortografía-ortografía, la de las letras, y por otra una realidad menos ortográfica, y hasta secundaria, llamada puntuación. He aquí el anunciado texto (que extraigo del diario *Abc*, 8 de abril de 1997, pág. 71; se halla en la sección «*Abc* de la Educación», lo firma Mar Ramos y constituye, tras las frases titular y subtítular, la entradilla):

Los alumnos catalanes que se presenten a las Pruebas de Acceso a la Universidad este año tendrán difícil el aprobado si no dominan las dos lenguas oficiales de su Comunidad Autónoma, el castellano y el catalán.

La reiteración de faltas de ortografía [literal], puntuación [o sea, ortografía de la frase] y sintaxis [y, por supuesto, de léxico, etc.] podrá suponer, tanto en Lengua Española como en Catalán, el suspenso del ejercicio. Al contrario de lo que sucede en otras Comunidades de nuestro país, como la de Madrid, donde los estudiantes no estarán amenazados con un suspenso automático, por muchos errores que salpiquen su examen.

n) Fíjense ustedes: «la reiteración de faltas de ortografía, puntuación y sintaxis», es decir, igual que si dijéramos «de puntuación y de sintaxis». Luego ya hay un grave error, en mi opinión, desde el punto de vista metodológico (y, por lo tanto, pedagógico), error practicado por doquier, no solo dentro del mundo hispánico. Es decir: «No, si yo faltas de ortografía no tengo: tengo solo errores de puntuación (fallo en algunas comitas)»; «[...] de ortografía, nada: mi ortografía va sobre ruedas; solo fallo en la puntuación». ¡Magnífico, soberbio!: este es un dislate total, valga la intensificación expresiva, disparatado pedagógicamente y en todos los sentidos. ¿Qué es la puntuación? ¿No es acaso algo del mundo gráfico? ¿Qué es?: ¿química orgánica, inorgánica, geología, meteorología, física nuclear? La puntuación es, sencillamente, la parte del código gráfico —¡y tan gráfico!— aplicada a las estructuras de la frase: es ortografía. La puntuación no escapa de ese ámbito. Decimos: aquí conviene que haya una coma o no la haya; o debe haber dos puntos; o lo que sea. Por lo tanto, primer error pedagógico: hablar de ortografía y de puntuación como sendas denominaciones... ¿de qué?; e incluso romper todavía más un sistema de una sola pieza, entero, aislando también a la acentuación como si no fuese parte igualmente naturalísima de la ortografía.

ñ) Hay que hablar simplemente de ortografía y, dentro de ella, se colocan, con orden y concierto, los múltiples aspectos dinámicos que la constituyen. Y, por supuesto, en términos generales —esto es, situándonos en un terreno de carácter axiológico amplio muy conveniente: realista—, ni siquiera hay que hablar de ortografía: «Aquí hay cinco errores normativos»; «En esta redacción hay doce errores: usted no puede aprobar»; «Fíjese: aquí tiene usted una frase mal construida; antes habíamos visto un error léxico; y mire: aquí mismo tenemos un nuevo error ortográfico, específicamente de puntuación»; «Veamos lo suyo: fíjese en la separación silábica: no se

deja nunca sola una vocal aunque constituya sílaba por sí misma; *enervar* no es lo que usted piensa ni mucho menos»; etc. De este modo hablamos de errores, con sus distintos grados —hacia lo que es menos y hacia el extremo superador del discreto error—, sin crear compartimentos estancos entre lo gráfico y lo no gráfico; y solo cuando no queda más remedio, /-/ , o cuando interesa por alguna razón comprensible, /+/, especificaremos —vale decir: coyunturalmente—, para poner de relieve un aspecto determinado, gráfico o no, dentro del amplio margen operativo de la gramática preceptiva.

o) Pero fíjense ustedes en que el mal que crítico no es solo de España o, en términos generales, del mundo hispánico, sino que tal lenguaje desorientador se da igual por otros lares, como anticipaba creo que en el párrafo anterior. Veamos: en el mismo periódico, e idéntica sección, atrás, **m**, mencionados, 15 de abril de 1997, pág. 55, texto igualmente de Mar Ramos, tras el titular «La ortografía, motivo de debate electoral en Gran Bretaña», puede leerse lo siguiente (reproduzco completo el texto para que se vea la seguridad con la que se rompe lo irrompible):

«Insistiremos en que se compruebe que los niños dominan la ortografía, la puntuación y la gramática en las pruebas de Inglés». Esta frase no pertenece a las normas de corrección de un examen, sino a un programa electoral. Los dos partidos que se disputarán el próximo 1 de mayo el poder en Gran Bretaña saben que el deterioro en la enseñanza del inglés preocupa a la sociedad británica; por eso, ambos han llevado este asunto a sus manifiestos.

Los «tories» proponen endurecer en los exámenes los niveles de exigencia de dominio de la lengua, en cuestiones como la ortografía, la puntuación y la gramática. Además, prometen incluir una prueba de Lengua Inglesa en el examen al que se someten los alumnos a los 16 años, después de terminar sus estudios de Secundaria.

El Partido Laborista, por su parte, asegura que cambiará el contenido del currículum de Primaria, para garantizar que a los estudiantes se les enseñe a escribir y leer correctamente. También anuncian la creación de escuelas de verano con el mismo objetivo, hasta que consigan que todos los niños lleguen a los once años comprendiendo bien lo que leen, algo que, según los datos de este partido, sólo se da ahora en la mitad de los alumnos de esa edad.

Otra de las medidas que proponen los laboristas es mejorar la formación de los profesores en estas cuestiones, a pesar de la polémica

que despertó una reciente norma del gobierno, por la que se exigirá a los futuros docentes «que demuestren su familiaridad con la gramática inglesa, ortografía, puntuación y palabras derivadas» antes de que se les confíe la formación de los alumnos de Primaria.

La recuperación de las Humanidades está presente, asimismo, en la batalla electoral, con la promesa por parte de los «tories» de potenciar el estudio de la Literatura británica en los niveles preuniversitarios.

p) ¡La ortografía, la puntuación y la gramática y la...! Parece que dentro de la ortografía, en sentido lato y en la más benigna de las interpretaciones, está, por un lado, la puntuación (ojalá se atendiese a ella con el relieve necesario) y, por otro, el resto de la ortografía y, además, como no podía ser menos, ¡la gramática! (no gráfica: la primaria o primera). Bien: se puede entender, como voy anticipando, que se diga «la gramática», es decir, la gramática oral, de lo oral, y luego la gramática de lo gráfico o visual, la gramática gráfica —esto es, la ortografía—, pero lo que de ningún modo puede aceptarse es que hablen de ortografía y puntuación, vale decir, de dos aspectos independizables. Porque ya el propio lenguaje fragmentador, disruptor, delata una actitud al menos inconscientemente fetichista.

q) Primero, una gravísima falta de ortografía: «Ha puesto “be de burro” en lugar de “uve de vaca” en no sé qué historia: ¡esto es gravísimo!». Y, en cambio, se les escapa lo que es esencial, es decir, aquellos hechos, gráficos en este caso, que significan un insuficiente conocimiento de la lengua porque atestiguan no ya un posible fallo de memoria circunstancial por nerviosismo, etc., sino toda una estructura de ausencia de conocimiento, esto es, relacionada con la armazón del idioma: no saben cómo articular la frase: no saben puntuar. Es decir: en tales orientaciones pedagógicas mecánicamente practicadas, se deja uno atrapar por el ruido de un lapsos o resbalón literal, ¿verdad?, en el que el maestro sensato deber juzgar si se trata de un error profundo —porque es síntoma de una situación calamitosa, objetivable en cualquier momento— o de un error superficial, cercano tal vez a un hecho de distracción, de cansancio o de circunstancia parecida. Bien: es muy importante, entonces, formular las cosas de manera equilibrada para evitar que puntos de arranque distorsionados nos lleven a respuestas igualmente equivocadas, cuando no a auténticos callejones sin salida.

a) Bien: voy a decir algo ahora del punto número cinco: lo relacionado con la situación del profesor ante normas académicas en ocasiones defectuosas o mal acabadas, sin saber por dónde tirar o qué libertades tomarse. En fin, este es un problema realísimo con el que ustedes viven y conviven todos los días y, a veces, en forma pedagógicamente dramática, ¿no?, te hacen corregir, cuando algunos errores de los alumnos son tan lógicos, tan lógicos, que, si nos adentramos en ellos, se delata —digámoslo así— una insuficiencia en la formulación académica, «legal», oficial: una carencia de las normas. Desgraciadamente, no contamos —al menos, en los últimos tiempos— con una Academia o conjunto de ellas que estén a la altura de los ciudadanos. Me explico: hay muchísimas personas deseosas de aprender y deseosas de «obedecer», es decir, de obedecer las orientaciones oficiales en materia ortográfica, que, sin duda, es la más regulable.

b) Desgraciadamente, han faltado equipos amplios y sistemáticos de trabajo en la propia Academia, de tal modo que el opúsculo *Ortografía* (1969, ²1974) apenas puede ser tomado cual compendio de doctrina oficial por sus graves deficiencias. En primer lugar, por la ausencia, prácticamente completa, de lo relativo a la puntuación. Lo que expone al respecto es rudimentario; son cosas muy elementales y no siempre bien cimentadas o concertadas y no creo que lleguen a cubrir ni el diez por ciento de lo que necesita el ciudadano aspirante a culto —ideal de toda sociedad— para un desenvolvimiento medio en materia ortográfica. Y, en segundo lugar, porque, entre lo poco que ofrece, considerada la riqueza básica y estilística del código gráfico, se observan fallos incomprensibles.

c) Hay un primer error de principio que es más grave que los específicos de aquí y allá; y el fallo de principio es dejar en manos de los usuarios la decisión ante reglas bicéfalas, esto es, optativas para con dos posibilidades. Por ejemplo, el acento facultativo de *este*, *ese* y *aquel* y *solo*. La Academia permite que se acentúe cuando son, respectivamente, sustantivos pronombres las tres primeras formas y adverbio la última; o, mejor dicho, tal como se halla formulada la norma, permite que, funcionando gramaticalmente de ese modo, puedan escribirse sin tilde, vale decir, como tiene que ser cuando son, respectivamente, adjetivos (igualmente pronominales) y adverbio:

este/éste es bueno, sólo/solo trabajo los sábados, este libro me gusta, vivo solo/vivo muy solo (por supuesto, *solamente*, sin acento alguno). Bien: el carácter bidireccional, laxo, de la norma constituye un grave error metodológico, pues el usuario no tiene por qué convertirse en «filólogo». Son precisamente los profesionales de la filología, los estudiosos del lenguaje —particularmente los señores académicos—, los que deben resolver en forma expedita estas cuestiones (tras realizar las exploraciones científicas y pedagógicas necesarias), sin dejar a medio resolver el problema para que tengan que ser los propios ciudadanos los que decidan por cuál de los dos caminos se marchan, lo que los induce, por «conservadurismo pánico o inhibitorio», a escoger la solución aparentemente más sencilla o mecánica —acentuar cuando son sustantivos pronombres y adverbio, respectivamente—, lo que, de manera poco consciente, ayuda a que al mismo tiempo tilden *esto, solamente* y modalidades de *solo* adjetivo que no les resultan claras: *con el solo propósito de, sólo/solo con el propósito, solamente con el propósito, con el exclusivo propósito...* Sin duda, de las dos opciones, la mejor es la de no tildar nunca tales formas, pero, para que semejante propuesta sea realmente práctica a medio plazo, el usuario debe saber puntuar muy bien, conocimiento que le permitirá salir airoso, manteniendo el tipo (de la acentuación), en situaciones comunicativas en las que puede darse ambigüedad con las mencionadas formas (esquema extensible a muchos otros casos).

d) De otro modo: los ciudadanos no tienen por qué seguir elaborando aquello que no lo ha sido por parte de los que sí tienen la obligación de dejar acabado el producto que va a ser exhibido en los grandes supermercados de la cultura y consumido a renglón seguido. Establézcase, pues, una norma clarísima, que pueda ser aplicada de modo unitario y que nos sirva de punto de referencia estable, sólido en su propio ámbito, la lengua escrita, de manera que nos ayude a neutralizar las tendencias naturales a la fragmentación de la lengua oral. Tanto la lengua escrita como la escritura de la lengua (compárese atrás 0) debieran constituir la «reserva espiritual», cultural profunda, de fondo histórico —vale decir, también de futuro— de nuestra lengua común: seamos responsables; y séanlo todavía más aquellos que, desde el punto de vista académico, se hallan por delante de nosotros.

e) Veamos otro caso: el de *así mismo/asimismo*. La norma oficial, con la misma actitud «absurdamente democrática» de dejar elegir, permite que cuando se trata de un enlace textual, equivalente a un

igualmente de la misma naturaleza, pueda escribirse junto o separado:... *así mismo/asimismo*, conviene tener en cuenta todo lo que ayer se dijo al respecto. No estamos aquí ante un *así* modal reforzado por *mismo*, sino que funciona cual enlace con lo expresado antes. Naturalmente, si se escribe junto, no lleva acento gráfico, pues el segundo elemento, *mismo*, no lo lleva (compárese *decimoséptimo*). Pues bien: habría sido una magnífica oportunidad para «especializar» de modo claro dos tipos de *así* con *mismo*. Por un lado, el mero *así* reforzado con *mismo*, exactamente igual que las expresiones *yo mismo*, *allí mismo*, *ese mismo*, *contigo mismo*, *la casa misma*, etc. Paralelamente,

—Oye: ¿cómo has hecho eso?

—*Así*.

—¿¡Cómo *así*!?! ¡A ver, explicámelo, hombre!

—¡¡*Así mismo*!! ¿O es que no te das cuenta? ¡*Así mismo*: fíjate bien!

Se trata, como pueden ver ustedes, solo de un *así*, que puede aparecer con refuerzo, *mismo*, o sin él, como podría ir otro tipo de expresiones: *de esa manera*, *tal como ves*, etc. Por lo tanto, *así* tiene que ser independiente gráficamente; tiene que ser en dos palabras la expresión estudiada.

f) Ahora bien: lo que no tiene sentido es decir que, sabiendo que la anterior expresión tiene que ser en dos palabras, la otra, la del enlace textual (no adverbio de modo reforzado), puede escribirse en una palabra o en dos, a gusto del consumidor; porque, entonces, el efecto beneficioso de una posible y clara oposición semántica (de semántica gramatical) —a saber: en una palabra, enlace textual; en dos palabras, simple adverbio de modo reforzado— queda anulado; o mejor dicho: se pierde una magnífica oportunidad de crear un microsistema neto, utilizable sin lastre de excepciones, etc. Y no es cosa de hacer entrar en juego el factor acento (prosódico) diciendo, por ejemplo, que esa vacilación académica se explica por el hecho de que en ambos casos la forma *así* va fónicamente acentuada, esto es, que en *asimismo/así mismo* —las dos variantes gráficas oficiales para la idea de enlace textual— la primera parte del «compuesto» permanece invariable en cuanto al acento prosódico. Si hubiéramos de atenernos a un criterio formal, como el antedicho, ¿qué haríamos con la oposición *mas/más*?

Veamos: *tengo más libros que tú* (tónico)/*es inteligente, mas no estudia* (átono)/*dos más [= y] dos son cuatro* (de nuevo átono) /*Han llegado Irene y Carmen, más [= además] sus respectivos padres* (átono una vez más) ¿Qué quiere esto decir? Pues algo muy sencillo: que es mucho más rentable y eficaz el punto de vista semántico, más cercano a la conciencia de los hablantes, a su saber intuitivo, que los asideros meramente formales, más propios de lingüistas, menos seguros (recuérdese lo dicho atrás, **4-g**, sobre la primacía del significado: hablamos para significar: toda gramática, en el fondo, es semántica: Schuchardt, Coseriu, Ramón Trujillo, etc.).

g) Decía, retomando el núcleo del asunto tratado, que el afecto beneficioso de una virtual oposición clara quedaba anulado por esa posibilidad de elección que el «legislador» instala, casi instila, en la mente del usuario del idioma, siendo que este no debiera ser quien decidiese. ¿Qué hace un profesor en estos casos? Un profesor sensato o un profesor pusilánime y tímido... pueden decir: se puede escribir de las dos maneras: tal es la doctrina oficial. Ahora, un profesor sanamente rebelde, con conocimiento de causa, orientará a sus alumnos hacia la mejor de las dos opciones: cuando *así mismo* sea un *así* reforzado, naturalmente, en dos palabras (el *así* puede ir solo, sin tal refuerzo: se trata de un *así*); *así* con tilde por la regla general de acentuación (palabra aguda acabada en vocal) y *mismo*, por el mismo principio (grave terminada en vocal), sin la mencionada tilde; pero, cuando se trate no del adverbio de modo *así* (ejemplo: ¿cómo lo has hecho?), sino de un enlace entre un texto y otro... (o tal vez mejor: sencillamente, cuando no signifique modo), entonces, aunque la norma académica permite escribirlo junto o separado, decidámonos por lo más neto, claro y rentable: por *asimismo*: sin acento gráfico, pero conservando el prosódico *así*, al igual que la segunda parte, *mismo*; vale decir: que cada uno de esos dos formantes conserva su propio acento oral prístino y nos hallamos, pues, con una palabra con dos acentos (primarios).

h) Claro que alguien podría alegar que, puesto que en ambos casos —*así (mismo)* y *asimismo*— hay dos acentos prosódicos, ¿por qué no uniformar escribiéndolo siempre en dos palabras? Bien: esto —vale decir: dejar que el contexto aclare el significado—, siendo probablemente menos criticable que la absurda norma académica, no constituye tampoco

buen remedio, pues deja al arbitrio del contexto —no siempre vía expedita, rápida, de claridad inmediata: eficaz— la concreción semántica necesaria para una comunicación que marche, como debe marchar, sobre ruedas: la ortografía debe estar para facilitar las cosas, no para hacerlas todavía más complicadas de lo que son.

i) En fin, este es otro de los fetichismos contra los que quiero luchar: lo más importante no es lo prosódico (recuérdese el *más* átono o «semiátono» de *dos más dos son cuatro*); lo prosódico es, simplemente, un medio para lo único esencial, que es la comunicación; y ¿qué es lo importante en la comunicación o, mejor dicho, en la parte verbal de la comunicación (sin dejar de serlo en la no verbal)?: pues lo semántico: la transmisión de significados: el lograr que lo creado por mí en cuanto hablante/oyente llegue al cerebro del interlocutor, oyente/hablante, con la mayor exactitud posible, con la mayor riqueza de matices... Las realidades prosódicas, en la medida en que resultan pedagógicamente objetivables, serán medios —con los que se pueden crear microsistemas útiles— guiados por una línea discursiva metalingüística fundamentalmente semántica, esto es, próxima a las realidades «más sentidas» por los poros de ese hablante «normal», no filólogo.

j) Sin entretenerme en ellos, enumeraré otros varios ejemplos de mal tratamiento ortográfico en las normas oficiales: **1:** no hay necesidad alguna de tildar la conjunción *o* cuando va entre números o junto a un número: la forma del cero es distinta, al igual que el tratamiento de espacio en blanco; pero, incluso, la formulación académica es muy poco matizada (se dan en esta zona no pocas situaciones que no sabe uno cómo interpretar desde el propio texto oficial: no entro ahora en detalles); **2:** muy mal planteado el microsistema de *donde/dónde/adonde/a donde/adónde/a dónde* (esta última, excluida, absurdamente, como posibilidad de uso): está claro que la norma académica es, ciertamente, complicada y que habría resultado mucho más eficaz prescribir exclusivamente las formas separadas *a donde, a dónde*, en paralelismo con *por donde, por dónde, hacia donde, hacia dónde*, etc.; de modo tal que la bifurcación actual *la casa adonde me dirijo queda a cinco kilómetros/a donde yo me dirijo es cosa que nadie sabe* quedaría neutralizada a favor de la idea de un «microsistema sin fisuras», sin excepciones, razón pedagógicamente,

socialmente, más importante que la atención a un hecho de fonética sintáctica de peso mucho menor visto el conjunto del problema; 3: mal formulado el asunto de la raya (de inciso: o sea, dos) cuando tal estructura, intermedia entre la de comas y la de paréntesis, queda al final de un enunciado: ¿una raya, asimilándose a la coma, o dos, haciéndolo con el paréntesis?; no voy a exponer mi punto de vista personal porque nos llevaría tiempo y no quiero tratar mal este asunto por las prisas, aunque al menos sintetizaré la idea central: ni una raya ni dos, sino no recurrir, en tal posición de la línea discursiva, a la solución de la raya/rayas: sobran remedios para ese mal «sintagmático» de estética/antiestética, completitud/incompletitud, etc., en el carril de la frase; 4: mal resuelto lo del acento en la zona de *tiito/priista/jesuita* frente a *raído/reído*, etc.; 5: muy toscamente resuelto —mejor dicho: irresuelto— todo lo relacionado con el uso de las comillas: ni asomo de idea de las clases de comillas, de lo que denominé, en 1974, semicomillas, / ‘ ’ /, de las muchas situaciones comunicativas en las que es forzoso afinar al máximo, etc.; 6: lo confusamente que se halla formulada la regla del *aun/aún*, con varios cruces de líneas que matan la imprescindible claridad de una norma académica: hay que dejarse de hechos como el carácter monosilábico o bisilábico, de si es o no intercambiable por *todavía*, etc., pues bajo el tejado de estas realidades léxico-prosódicas hay no pocas excepciones y ello hace imposible una norma segura, condición de toda orientación oficial; aunque parezca extraño, conviene desplazar este asunto hacia el asidero más firme, el semántico: llevará acento cuando sea temporal (se pronuncie monosilábicamente o no, sea o no intercambiable por *todavía*); no llevará en los demás casos, vale decir, cuando no es temporal (no hace falta señalar si es intensivo/ponderativo, etc.): *Y, más difícil aun, ¿cuál es el significado recto o primitivo de una palabra?*: es intercambiable por *todavía*, puede ser monosilábico (normal) o bisilábico (relieve) y, sin embargo, no es temporal; *¡Y aun se atrevió el sinvergüenza a pedirme cinco mil duros!*: cabe poner *todavía*, puede ser monosilábico (lo más corriente) o bisilábico (con relieve) y tampoco es temporal (al menos primordialmente). 7: cabría traer a colación muchos otros ejemplos de normas mal enfocadas o que brillan por su ausencia: diferencias entre el paréntesis y el corchete, conocimiento también necesario para el ciudadano que aspire a culto, no

solo para filólogos. Y ojalá estos manejasen airosamente el microsistema de paréntesis/corchete/puntos suspensivos...

k) De manera, pues —y voy concluyendo esta parte de la exposición—, que es fundamental procurar crear «zonas controladas» o microsistemas, a ser posible, sin excepciones. Es muy importante, desde el punto de vista pedagógico, luchar para que haya «zonas de seguridad (absoluta)», porque las normas inseguras, vacilantes o laxas y diluidas lo único que hacen es perturbar el aprendizaje de la ortografía por parte de los alumnos y restarles fuerzas que necesitan igualmente para otros frentes del ancho mundo aprehensible. La ortografía no debe hallarse configurada pensando solo en los profesores de español, que poseemos, cabe esperar, buenas defensas culturales, sino sobre todo en los ciudadanos corrientes y molientes —pero, eso sí, aspirantes siempre a cultos—, esto es, que tenga en cuenta el hecho de que se halla destinada en principio a personas que, no sabiéndola, necesitan aprenderla y, por lo tanto, como señalé antes, debemos tender hacia microsistemas coherentes, con el menor número posible de excepciones (en el supuesto de que tenga que haberlas en un caso dado), de modo tal que esos aprendices de ortografía se sientan a gusto con ella porque, dentro de lo posible, está bien elaborada y no constituye algo impuesto artificiosamente por encima de sus evitables imperfecciones. Naturalmente, no hay que pensar solo en los usuarios del momento, sino también en el futuro de esa lengua, que debemos legar mejorada a las generaciones venideras y que, en materia ortográfica, como digo, nos ofrece amplias perspectivas de superación de estructuras mal configuradas, por una parte, y, por otra, de una vieja historia de malos hábitos, de «desencuentros subsanables»: de imperfección eliminable de nuestra vida gráfica.

6

En el punto número seis pensaba hablar del estado desastroso de la práctica ortográfica por doquier: en comunicados de los partidos políticos, en boletines de los ayuntamientos, en los periódicos y revistas, en libros: en todo, absolutamente en todo; vale decir, en cualquier nivel de enseñanza y por encima, y hasta muy por encima —incluso en las nubes—, podemos observar situaciones muy graves —no rara vez, esperpénticas— en la materia que nos ocupa: aspectos puntuarios de la ortografía, acentuación, segmentación al final de línea y no digamos

nada de la transición entre ortografía y tipografía: aquí se alcanzan, incluyendo la inmensa mayoría de las publicaciones filológicas, niveles realmente pavorosos: ni la más leve sospecha de que exista una cosa llamada... tipografía en sus más rudimentarios peldaños. Bien: tras mostrar un conjunto bien nutrido de disparates gráficos, pensaba simplemente proyectar dudas fundamentadas sobre el derecho a plantear hoy día, con la laxitud ortográfica con la que nos desenvolvemos, el asunto de la reforma ortográfica: el esfuerzo que habría de emplearse en tal proyecto, innecesario a todas luces (aunque, naturalmente, haya cosas mejorables, tal como yo mismo he venido señalando), empléese en lograr una escritura perfecta al menos en las reglas inobjetables y más sencillas: ¿qué va a solucionar una sesuda reforma ortográfica ante una televisión estatal, por ejemplo (igual en las otras), que en textos de traducción de entrevistas, etc., nos obsequia con un *levantó*, pretérito, sin tilde, *esto* con ella y variada gama de lindezas ¿de nivel post-supra-súper-ultra-trans-hiperdoctoral? Dejaba, pues, el contexto creado —muy cerca del espacio en el que se habla de la mala situación ortográfica de nuestros alumnos y como anticipándose a ello en línea sin solución de continuidad entre el medio social en general y la escuela—, el contexto creado, decía, para que la pregunta formulada en el número 13 del esquema fuese plenamente una pregunta de adorno, retórica: *reforma ortográfica...: ¿para qué?*

TERCERA PARTE

7

a) Bien: hemos entrado en el punto número siete, en el que algo diremos sobre las dificultades de búsqueda de equilibrio en la corrección de los trabajos de nuestros alumnos. De verdad que nos encontramos en un auténtico callejón sin salida, porque, por un lado, los profesores, trivialmente, decimos: si un alumno aprueba, tiene que demostrar que conoce suficientemente el idioma y, en este caso, su utilización gráfica; pero, por otro lado, si uno corrige escrupulosamente, puede llegar a la triste conclusión de que, de permanecer fiel a tales principios, puede que se quede como el apuntador: solo. De forma que, si en la universidad, por ejemplo, uno fuera muy estricto, les aseguro que más de un 90% estaría suspenso. Tal como se halla estructurada «socialmente» la universidad y, en general, la enseñanza, pues podría acabar un

profesor en los tribunales aun teniendo toda la razón del mundo, incluso llevando los exámenes a la televisión —por supuesto, sin mostrar al pecador— y dando unas clases prácticas a todo el país para que se viese que no se trata de inventos de los profesores, sino que el grado de erosión y de estropicio culturales ha llegado a extremos inconcebibles. Me da la impresión de que no van a estar ustedes en desacuerdo conmigo cuando, tópica y dramáticamente, diga que la realidad desborda a la imaginación y que sí, durante muchos años, se han venido sembrando determinados vientos, no es de extrañar que llevemos ya un tiempcito recogiendo muy bravas tempestades. Es decir: que encontrarán ustedes errores ortográficos de puntuación, de acentuación, de separación de palabras, de ortografía literal, etc., inimaginables y que, por lo tanto, si fuésemos coherentes con los antedichos principios teóricos —¡y qué verdad lo de teóricos!—, estaríamos, ya lo creo, casi todos los profesores a punto de «armarla» por un motivo u otro.

b) En fin, hablo con conocimiento de causa porque acostumbro guardar los exámenes desde hace muchos años —y llevo ya unos cuantos enseñando— y he venido observando como en película eso que antes, de manera muy suave, he denominado erosión, realidad progresiva que cada equis tiempo nos ofrece la instantánea de un salto cualitativo (hacia peor, naturalmente, en el asunto que nos ocupa). Es decir: que no se trata del cascarrabias que ya se queja por vicio, sino que realmente la situación ortográfica —normativa en general— ha degenerado, hasta el punto de que existen hornadas varias de profesores fruto de ese mal estado «pedagógico», con lo que el círculo vicioso entra en desigual batalla con el ideal del que nunca nos cansamos de hablar. ¿Habrà solución para tan enredado problema, para el desdichado laberinto? No me gustaría ser profeta, pero no me queda más remedio, como profesional de la enseñanza, que tener fe, esperanza y caridad y repetir la expresión esculpida en el esquema inicial: lo de un restaurado equilibrio imposible que debe convertirse en posible.

c) Se colige de lo anterior, y de cosas dichas en otros lugares, que debemos, como profesores, razonar al máximo en el proceso de corrección de los ejercicios y exámenes de nuestros alumnos: ver si inmediatos errores admiten interpretaciones distintas o matizadas, etc. Es decir: un profesor imaginativo procurará no dejarse arrastrar por

las realidades en principio sustancialmente negativas e intentará sacar jugo de tales hechos poniendo lo mejor de su saber al servicio de lo positivo, real o virtual, en los escritos de esos alumnos. Hablaba yo, en el poco ha mencionado esquema, de orientación paradigmática y de sindéresis textual, lo que quiere decir lo siguiente: con nuestros conocimientos previos poseemos una determinada orientación sobre cómo debemos corregir; por ejemplo, decimos: un error de coma es grave o es leve según tal o cual hecho de su entorno; pero, luego, claro —y ustedes lo saben tan bien como yo—, nos vemos obligados a enfrentarnos a cada redacción con un espíritu nuevo, creado específicamente para ayudarnos a comprender y luego valorar ese intransferible texto de un personalísimo alumno: cada texto —ya lo he dicho— es una realidad única, que acaba de nacer expresamente y que tiene esa vida singular de los seres vivos. Lo que quiero decir con esto es que no nos basta con nuestra buena u óptima formación intelectual; en cuanto filólogos, nos vemos obligados a exigimos un esfuerzo especial para cada uno de los trabajos que corregimos: para intentar ver su forma interior, la lógica de sus errores (junto a la de sus aciertos), las posibles soluciones, de modo tal que no nos sirva dormirnos sobre nuestros laureles, nuestra buena formación, sino que debemos prestar a cada texto de nuestros alumnos el respeto, la atención, que ellos nos merecen y a lo que nuestra conciencia profesional nos obliga. Lo cual no impide que, instalados en lo que he llamado «orientación paradigmática», sepamos ver que, por ejemplo, la forma *hilazón* (también he documentado la otra variante analógica, *ilazón*) no constituye un error grave de ortografía literal, lo escriba quien lo escriba, dado el natural deslizamiento semántico entre *ilación* e *hilo/hilaza...*, esto es, entre cosas que se mueven alrededor de la idea de *unir, unión, enlazar, encadenar, concatenar* y, por lo tanto, *inferir* y su correlato sustantivo pleno *ilación...* Todos los profesores contamos con una lista interminable de errores que no lo son tanto, que lo son de un modo relativo, que no deben hacernos temblar ni echarnos para atrás: errores ante los cuales una actitud desahogada, falta de comprensión, por parte del corrector significa —digámoslo, una vez más, en compañía del nunca ponderado Ángel Rosenblat— fetichismo de la letra, ante la letra de nuestros alumnos: significa no ser maestro.

d) Acabo este segmento conceptual haciéndome la pregunta de cómo valorar los exámenes. Vuelta al esquema inicial (véase 3-a): lo normativo en general y no solo el foco ortográfico (¡y literal encima como obsesión!). Y dentro de esto, por ejemplo, sentido común: *ambajes* e *hilazón/ilazón* —algo se ha dicho— tienen su lógica interna. En cambio, la forma *exijen* en carta de una autoridad elevada de una Comunidad Autónoma debe sufrir otra valoración; e igualmente un artículo sobre las maravillas de la informática pensando nada menos que en la creación de un diccionario ortográfico que al mismo tiempo nos muestra, orondas, *macroregla* y *vicerector*: parecería que la obligada presencia de las dos eres —salvo que se escribiese inconvenientemente *macro-regla* y *vice-rector*— les haría perder categoría: iban a quedar degradados. En fin, algo más que gajes del oficio, ¿no les parece?

8

a) Simplemente como contraste gráfico/no gráfico, y puesto que se halla muy relacionado con lo expuesto en 7 en torno a los problemas de valoración en los trabajos de nuestros alumnos, diré algo sobre las «precauciones axiológicas» con las que debemos movernos en el campo de lo oral: considérese, así pues, este nuevo segmento como un apéndice del inmediatamente anterior. Llamo la atención sobre algo, sin duda, muy conocido por todos ustedes, ¿no?: cómo un buen profesor no puede valorar los hechos de dicción, de intervención oral de los alumnos, igual que si se tratase de normas de lengua escrita.

b) Hablar en público es muy difícil. Además de los conocimientos técnicos (asunto del que se ocupa), hace falta un mínimo equilibrio psicológico. Un alumno que se ve obligado a actuar frente a su clase, por muy amigos que sean todos ellos o casi, por cordiales que sean las relaciones entre compañeros, se encuentra en una situación de tensión considerable —a veces, máxima— y, por lo tanto, alguien puede tener un conocimiento profundo de la lengua y quedar bloqueado, él con sus saberes, por esa terrible tensión (alta). Llamo, pues, la atención sobre cómo la sabiduría del profesor debe estar especialmente vigilante cuando de juzgar una actuación oral se trata: es muy complejo. Y se ve, creo yo, a los mejores maestros cuando saben dirigirse al alumno de un modo sereno, cauteloso, para que esté tranquilo, en la medida de lo posible.

c) En fin, que en los exámenes orales que hagamos debe primar, desde el punto de vista axiológico, más lo que dice el alumno que la posible o probable forma imperfecta como lo expresa, aunque, naturalmente, si a la calidad de los contenidos transmitidos se une un lenguaje de nivel igualmente apreciable, nos hallamos en el camino de la ideal conjunción armoniosa de fondo y forma, binomio que, en cambio, debe tender a desaparecer en la zona de lengua escrita/escritura de la lengua —clase de lengua y cauce expresivo—, pues en esta nueva situación comunicativa contamos con todos los ingredientes para que la locución se acerque a los niveles de «dignidad de lo perenne»: lengua cuidada, «literaria», y, además, materializada a través de un cauce, código visual, de menor tensión impuesta desde fuera del propio acto verbal.

d) Debemos, pues, esforzarnos los profesores por buscar diversos ángulos que nos permitan reconvertir una respuesta en principio equivocada, preguntando, sin agobio, de otra(s) forma(s), de modo que el alumno pueda alumbrar de manera diferente su intención comunicativa y uno pueda advertir los varios matices o grados en el conocimiento/desconocimiento de una cuestión. Repito: las actuaciones orales de nuestros alumnos deben plantearse sin prisas de amenazantes relojes y «cantidades ingentes de materia prima humana» o interminable y expectante hilera (oiga: ¿y cómo se logra llevar a la práctica esa bella receta en las condiciones reales de la enseñanza en nuestro medio?); porque, si añadimos la prisa a la tensión propia de un acto de locución, entonces miel sobre hojuelas negativo. Es decir: un profesor no puede permitirse mostrar su nerviosismo, ser impaciente en lo oral, ¿verdad? Con lo escrito, nunca; pero menos en lo oral, pues ello significa transmitir unos grados más de tensión a la ya natural zozobra del alumno, que es, ante todo, un ser humano y que, por lo tanto, debe ser tratado, por supuesto, con justicia y, digamos, con mesura.

CUARTA PARTE

9

a) Llegamos al punto número nueve: no existen decisiones puntuarias sinónimas, gratuitas; incluso saturado el espacio fónico, por imposibilidad material de realización prosódica, se interpreta —

perspectiva semántica, claro está: directamente hacia el significado desde las imágenes visuales— lo leído silenciosamente.

b) En efecto, una de las ideas más equivocadas y, al mismo tiempo, más extendidas que he visto yo es esta: «[...] aquí puede usted poner coma, punto y coma o dos puntos: prácticamente es lo mismo». ¡Tamaño disparate! No hay absolutamente ninguna decisión puntuaria —fíjense en lo que les digo: absolutamente ninguna— que sea indiferente: ni una sola. Por supuesto, hay un primer error en introducir en ese microsistema a la coma, que debe ir por otros rumbos, más sueltos, más cercanos a los tonemas semianticadentes —o sea, «moderadamente ascendentes»— y, complementariamente, alejados de los semicadentes —moderadamente descendentes—, propios, estos, más bien del punto y coma. Por otra parte, de poner cosas juntas, hay que hacerlo con el último signo de puntuación nombrado y los dos puntos: este último tensa la cuerda del equilibrado punto y coma, dándole una dirección muy próxima a la relación de causa/efecto, de antecedente/consecuente, etc. Apretando las tuercas, siempre que haya un punto y coma, puedo colocar dos puntos, cosa que yo hago con relativa frecuencia —y en texto de esta conferencia aparecen no pocos ejemplos— para obligar al lector a adentrarse en un ritmo de tensión lógica, «raciocinadora», que ayuda a captar con rapidez las relaciones entre un hecho y otro. Pero la coma es otro mundo, pese a las apariencias, más difícil de manejar: de ahí la cantidad inconmesurable de lo que yo denomino «sordos ortográficos», esto es, escribientes —o, mejor dicho, mecánicos escribidores— que toman carrerilla y no hay forma de que perciban que hay bajadas de tono, pausas mayores y otros hechos que, combinados con orden, concierto y un poquito de gracia, nos convierten en realizadores musicales soportables, y hasta gratos al oído, y no en interminables correas de transmisión de un ruido lineal: el de la «monotonía comística» o radical ausencia de modulación. La coma salvo, en los experimentos literarios (y no faltan algunos, casi siempre mal llevados a la práctica), no está para acumular retazos de un metalenguaje que va diciendo que lo segundo va detrás de lo primero y antes de lo tercero y que el lector se las apañe como Dios le dé a entender («búscate la vida como puedas»), sino que debe ir fielmente adherida a un sistema mixto, semántico-prosódico, de tono menor,

vale decir, sin la «discreta prestancia» del equilibrado punto y coma, signo de extraordinaria utilidad y cuyo manejo, desgraciadamente, asusta a una gran parte del mundo hispanohablante «sociológicamente culto»; los otros lo rehúyen tanto como el común de los ciudadanos las formas *trabajare* y *hubo trabajado*.

c) Bien: volvamos a la línea discursiva general de esta sección. Jugemos con un ejemplo: *Por lo tanto, debemos arreglar las cosas de manera que a las siete en punto podamos marcharnos*: con coma, tonema semianticadente: solución más o menos neutra; en cambio, *Por lo tanto: debemos [...]*: tonema de línea descendente, generalmente de semicadencia: relieve, expectación ante lo que sigue, presumiblemente más largo o complejo e incluso con estructura jerarquizada de *uno/dos/tres* o *primero/segundo/tercero* —normalmente, con representaciones numéricas vicarias—, es decir, tensión semántica mayor con su correspondiente trasunto prosódico de clase de tonema y de pausa, etc. El sencillo esquema anterior —aplicable a multitud de expresiones: *en cambio, es decir, vale decir, esto es, por consiguiente, en conclusión, en síntesis, en resumidas cuentas...*—, sin perder los rasgos de oposición estilística o contraste gramatical básico, puede tener variantes «refinadas» en la explicación de las cuales no puedo detenerme ahora: */por lo tanto.../, /por lo tanto...!/, /¡por lo tanto!:/, /¡por lo tanto!/, /Por lo tanto...!/,* forma menos abrupta de la también posible, aunque en contexto muy especial (hay demasiada pólvora), */Por lo tanto.:/*: paso de tuerca más bien forzado tras la ya muy clara tensión de los dos puntos. ¿Cabría aquí el punto y coma como solución a caballo entre la de trabajo cotidiano o coma y la de la tensión paradigmática o dos puntos? Cabría en principio con ese matiz, pero resulta «aguada»: ni de «agilidad laboral», /, /, ni de tensión neta, /:/: deséchese; y, circunstancialmente, fíjense ustedes en la orgía de realizaciones prosódicas de quitar el resuello que voy creando sobre la marcha y que voy dibujando en mi mente gráfica con desfile nada mecánico del signo /dos puntos/.

d) Bien: prosigamos, retomando el núcleo de la argumentación con la que vengo trabajando. Luego, sacando las lecciones pertinentes de los esbozos de explicación apuntados, comprobamos que hay una realidad prosódica objetivable tras la decisión de poner coma o dos puntos o, excepcionalmente, otras cosas; y, naturalmente, tras esa

estructura física de sonido lingüístico —pausa y entonación, ritmo—, se nos impone la realidad profunda semántica, muy clara, a mí me parece, en cuanto a la diferencia entre coma y dos puntos, en la línea de lo anticipado en *c*. Así que dependerá de nuestra intención, de la menor o mayor tensión elocutiva-dialéctica, el que optemos por una solución u otra. Si nos hallamos en la parte final de un discurso, de una lección, etc., o en momentos internos decisivos para que una tesis dada se abra camino, pues nos interesa una realización prosódica «contundente», pero sin griterío o aspaviento, mejor representada por los enérgicos dos puntos antes que por la «normalita» coma; esto es: con el signo de mayor tensión nos acercamos más naturalmente a la idea de cierre categorial, de seguridad en la tal conclusión: como suele y debe ocurrir, con un tonema, «semicadente tenso», que se parece mucho al «cadente normal» representado por el punto y seguido; y sin necesidad de apurar las reservas del día recurriendo al «cadente largo y profundo» del punto final, sin *y*, y soslayando el «cadente ¿semilargo?» del punto y aparte.

e) /Así pues/, /Así, pues/, /Así pues:/, /Así, pues:/: si yo, por ejemplo, en esta parte final de mi discurso voy a establecer una enumeración — Así, pues: 1) nadie saldrá de clase antes de las ocho; 2) quien lo haga se perderá la explicación que hemos estado esperando durante largo tiempo; 3) [...]—, estoy creando una estructura muy trabada; por lo tanto, el signo puntuario /coma/, trasunto de una determinada realización prosódica que no es de tonema semicadente o cadente, no nos sirve porque es muy ligero: no puede soportar la carga de una trabazón sintáctica grande, considerable, es decir, de algo sintácticamente denso: me veo obligado a un signo fuerte: dos puntos. Luego ya podré poner punto y coma tras cada uno de esos enumerandos, pues la coma no ataría las unidades de ese (complejo) haz: quedaría todo diluido, sin eje: /En conclusión./, /En conclusión:/; /Por último./, /Por último:/; etc.

*f) Cual he sugerido ya en más de una ocasión, cabría traer a la palestra decenas y decenas de ejemplos simplemente para mostrarles que cualquier decisión puntuaría lleva como correlato determinada realización prosódica, la cual, a su vez, arrastra —es un decir— determinado *sentido* del texto. Y no conozco ni un solo caso, ¡ni uno solo!, que contradiga lo que acabo de afirmar. Los reto a que en la*

parte de coloquio intenten demostrar que no es así [aunque preparado por el autor, no ha quedado en este lugar en letra de molde lo transcrito del coloquio: véase la nota inicial]: será en vano (pero inténtenlo). Es decir: hagan un esfuerzo por encontrar ejemplos en los que sea realmente indiferente valerse de un signo u otro dentro de un conjunto racional de posibilidades técnicas: ¡ni un solo caso! Esta afirmación no significa darle una importancia extraordinaria, sino la que tiene, a la idea de que el lenguaje es una sola gran unidad. La ortografía no existe: lo que existe es una sola pieza completa en cuya superficie, cual punta del iceberg, hay hechos gráficos; en la parte intermedia hay hechos prosódicos; y en lo profundo, realidades significativas o, mejor dicho, significadas (fundamentalmente por el inmediato estrato, fónico). Pero, siempre, se trata de un solo edificio, estructurado con «ingredientes dinámicos» o funcionales o de organismo viviente. Para mí, la pedagogía ideal es la pedagogía que podríamos llamar enteriza u holística, de la que he oído hablar aquí esta mañana y creo que en días pasados también. En suma: el idioma es esa gran realidad compleja que nos domina, pero a la que igualmente podemos domeñar, sin soberbia, con un método adecuado.

10

a) Hemos entrado ya en el punto número diez: deben integrarse los aspectos ortográficos y los tipográficos dentro de una cultura gráfica mínima (para andar por este mundo tan inquieto). Bien: desde hace bastante tiempo vengo defendiendo la integración de la ortografía y la tipografía desde la escuela, el mejor lugar para comenzar a sentir pasión o, al menos, interés por los universos gráficos, por el mundo de lo gráfico. Hoy por hoy, es imposible escapar de los hechos tipográficos. Por desgracia, ha ocurrido algo grave en los últimos tiempos y es lo siguiente: se ha dado un desarrollo tecnológico impresionante, vertiginoso: hemos pasado de la máquina de escribir —primero, manual; luego, eléctrica; más tarde, electrónica, con refinamientos varios— a los ordenadores, con complejidades tendencialmente infinitas, con aplicaciones inimaginables que se pueden seguir de un día a otro: con un desarrollo verdaderamente prodigioso...

b) Esto, en general, es muy positivo, pero, desgraciadamente, no se ha dado el salto cultural correlativo; es decir: que, asegurada la facilidad de tecleo en el mundo de los ordenadores, ¿verdad?, nos

hemos entusiasmado con tales juguetes y hemos pasado directamente a las habitaciones interiores con un cerebro tipográficamente vacío, confiados ingenua y torpemente en los beneficios mecánicos de la velocidad de nuestros dedos ante un artilugio que en ese aspecto superficial responde a las mil maravillas. ¿Qué ha ocurrido? Pues muy sencillo: que en revistas, libros, etc., al no existir esa cultura tipográfica tradicional (van quedando muy pocos tipógrafos profesionales bien formados), se observan, pues, auténticos esperpentos en los productos, supuestamente legibles, que circulan por esos mundos papiráceos, españoles o no, aunque, por razones prácticas, estoy pensando sobre todo en nuestro medio.

c) Decía al principio de esta sección que había que unir lo ortográfico a lo tipográfico o viceversa desde la escuela y con un designio de cultura gráfica, de códigos visuales, mínima. También he llamado la atención sobre los peligros de las vertiginosas velocidades informáticas. Ahora quiero, como de pasada, enumerar algunas de esas realidades que no funcionan adecuadamente, que suponen confusión de signos, de funciones, y otras anomalías, «de fábrica» no pocas de ellas. Mostraré, cual especímenes, unos cuantos hechos negativos en la zona de transición entre la técnica del trabajo científico, la mala conformación de programas informáticos en materia de código visual y, sobre todo, los usos ignaros, de auténtica desidia cultural muy próxima a un estado patológico («disortográfico/distipográfico: disgráfico»): 1: la confusión entre la raya, /—/, y el guión, /-/: de ningún modo puede admitirse ese trastrueque funcional: sus respectivas funciones y «materialidades» se hallan perfectamente diferenciadas en la tradición ortográfica de nuestra lengua (y es bueno que así sea); 2: «desequilibrios de fábrica», de nacimiento, tanto en la barra o diagonal, /, como en la pleca, |, o en la doble pleca, ||, por cuanto quedan desplazadas hacia arriba, como seguramente podrán ustedes observar cuando se publique el texto de mi conferencia, cuando debe quedar igualado el eje vertical, como en el paréntesis, de modo tal que el segmento de esos signos «suprascrito» quede compensado por el correspondiente «infrascrito» en unidad con el núcleo o centro (a veces incluso se observa el mismo desequilibrio con el signo /=/: aparece ligeramente desplazado hacia arriba); 3: se desconocen los varios tipos de comillas (explicación en

la que no puedo entrar ahora) y la prelación en español de las llamadas latinas o españolas (o francesas, según he visto en más de un trabajo), debiendo evitarse el que unas comillas del tipo / “ ” / manden sobre las primeras en jerarquía de uso: /« »/; 4: o bien, sin salirnos de las comillas, el utilizarlas en citas largas que ya van, con buen criterio, sangradas en conjunto y cuerpo menor (debiera ser intermedio entre el general de la página y el pequeño de las notas: aproximadamente un punto y medio menos que el primero mencionado), haciendo llover sobre mojado, vale decir, con una redundancia del todo injustificable: no hay razones de seguridad textual que la avalen si se conoce mínimamente el mundo tipográfico; 5: o el no sangrar la primera línea de un párrafo, cuando es comienzo real, en esas citas largas de las que acabamos de hablar (no puedo detenerme en los casos en los que, por no ser el comienzo real del texto original, no sangro esa primera línea, que, por lo general para la situación que nos ocupa, se iniciará con puntos suspensivos encorchetados, como dando a entender que he omitido el texto, el principio del párrafo o frase original); 6: o la confusión entre paréntesis y corchete, con el despropósito de utilizar puntos suspensivos entre paréntesis, en lugar del obligado corchete, signo gráfico metalingüístico por antonomasia de intervención en un texto ajeno: suprimiendo, comentando, corrigiendo, etc.; o el valerse meramente de los puntos suspensivos sueltos para denotar que omitimos texto, solución todavía peor que la anterior, por su mayor peligro de confusión con puntos suspensivos del original...; 7: o el dar el mismo tratamiento de espacio en blanco a los signos auxiliares — por ejemplo, /§/— que el establecido entre palabras (el de los signos auxiliares debe ser mínimo: «espacio (super)fino»); 8: el utilizar en los números romanos la versal, en lugar de la versalita, cuando van emparejadas con palabras en «caja baja»: /*en siglo xx*/, no /*en el siglo XX*/ ni, por supuesto, grosero anglicismo tipográfico hoy día (no entro en las épocas antiguas), /*pág. vi*/; 9: el dejar «colgando», desconectadas de sus acompañantes naturales, distintas abreviaciones cuando al final de línea o al comienzo de la siguiente quedan desligados del elemento con el que forman microsistema: /*pág., sigs., etc.*/, etc.; en tales casos se reconvierten en sus formas plenas: *página, siguientes, etcétera*; 10: en relación con lo anterior, también la inconveniente práctica de utilizar /*p., pp.; s., ss.*/, etc., en lugar de las formas antes mostradas, que facilitan de modo natural —pues son

auténticas abreviaturas y no, como estas últimas, especie de símbolos— el tránsito de /pág./ a /página/, etc., en los casos en los que, como he dicho, se rompe un microsistema por quedar un elemento al final de línea y el otro u otros al principio de la siguiente...; **11**: o, de nuevo «problema de fábrica», el hecho de que los números arábigos vengan configurados para la «caja alta» (en términos ortográficos, mayúsculas: en plural) y se produzcan desajustes estéticos de efecto visual francamente negativo (en la revista *Analecta Malacitana*, gracias al muy recomendable interés por la pulcritud tipográfica —filológica, en última instancia— del profesor Manuel Crespillo, con su equipo, han sabido resolver airosamente, aunque sea con no escaso esfuerzo «artesanal», este y otros problemas técnicos); **12**: finalmente, dos sugerencias: *a*) en ediciones del Quijote, por ejemplo, observo una práctica que tiene su lógica interna, pero que podría mejorarse, y es la de poner, operando con números romanos, el primero, ‘parte’, en versal y el segundo, ‘capítulo’, en versalita, creándose realmente un desequilibrio en verdad antiestético por el estropicio visual que siempre produce una versal, numérica o no, en medio del texto; la solución podría ser que, valiéndose exclusivamente, como manda el buen gusto, de la discreta versalita, el primer romano fuese además en negrita o, mejor, por menos ruidosa, en cursiva (o invirtiendo el esquema): funcionaría de este modo con eficacia y buenas maneras dicho microsistema; *b*) la otra sugerencia va en la línea de ensayar componer los numeritos volados de llamada de nota en negrita: creo que ayuda bastante, en el estudio (no en la mera lectura), en el restablecimiento de la línea discursiva perdida cuando nos encontramos en una nota y deseamos buscar el punto de arranque textual; dejo ahora de lado, como parte de la sugerencia, si el número de respuesta en la nota (que debe ir a pie de página o incluso marginalmente, pero jamás todas juntas al final del capítulo o del volumen: incitación a que no sean leídas: la antítesis del espíritu de un libro de estudio, que debe ser —por eso es de estudio— lectura integrada, integradora), si el número de respuesta en la nota, decía, conviene que vaya igualmente en negrita. En principio, no veo su necesidad, pues se halla especialmente en mejores condiciones para ser conocido en forma expedita: tendría que entrar en muchos detalles, para poder convencerlos meridianamente, y no podemos ahora quedar atrapados. Solo quería llamar la atención sobre

estos dos últimos puntos simplemente para que viesen que todo hay que pensarlo muy bien y que, por otra parte, ancho y nada ajeno nos debe ser el universo de la cultura gráfica. Pero, tras esta apretada y larga exposición, volvamos, sin abandonar todavía el terreno, a un estilo menos telegráfico, más distendido.

d) Estamos de nuevo con observaciones algo más explícitas. Comencemos... Verán ustedes cómo hay libros y libros plagados, en sus descuidadas páginas, de versales que saturan el espacio visual, que hieren inmisericordemente la vista, haciendo estallar en añicos la idea de equilibrio, de armoniosa quietud. La versal debe utilizarse, por ejemplo, sin necesidad de negrita adicional, como rótulo o vestimenta de los capítulos, pero destroza la página si es utilizada como recurso inmediato de relieve en texto normal, en mitad de una apacible página. Parece que esa gente desconoce que existe algo de la misma orientación gráfica significativa, pero de resolución más discreta: en términos ingenuos y no tipográficos, la mayúscula de la altura de la minúscula: el mismo dibujo o configuración, pero diferente altura. Fíjense ustedes en la gran diferencia de efecto visual —negativo y positivo— de una *VERSAL* o una *VERSALITA* [aunque esta y otras que aparecen en mi artículo ya compuesto son, realmente, seudoversalitas, menos elegantes] en medio de texto neutro, no marcado. Así, pues, déjese la versal para nombre de los capítulos —versal redonda no negrita: ni siquiera versal cursiva, aunque *ESTA* cabría en determinados contextos (sobre todo, como he hecho yo en este trabajo, y acabo de hacer ahora mismo, reduciendo discretamente el cuerpo de la letra)— y la negrita redonda de caja baja para los epígrafes o segmentaciones de capítulos, aunque aquí, según el número de escalones dominados en líneas generales por la unidad del capítulo, podrá pensarse en soluciones más matizadas en las que no puedo entrar ahora.

e) Lo mismo en bibliografías, en listas bibliográficas: suelen verse los apellidos (y hasta el propio nombre) todo en versal: poco legible, pesado a la vista, torpe estéticamente: grosero sin más. Una de dos: o se compone según el equilibrado esquema de, para los apellidos, inicial versal/resto versalita y el nombre sin relieve, /*POLO*, José/, solución que manifiesta relieve sin violentar la mirada del lector, o bien se compone todo en caja baja, /Polo, José/, opción aceptable en

principio, aunque seguramente no tan eficaz visualmente como la primera de esta dos últimas, pero, desde luego, preferible a las poco finas —es un decir— /POLO, JOSÉ/ o /POLO, José/. La lógica del esquema «inicial versal/resto versalita» es clara: en listas bibliográficas alfabetizadas interesa poner de relieve, pero sin sobresaltos de ¡a por la versales!, el hilo conductor de la información onomástica completa, eje, a su vez, del conjunto de la información de la ficha; y el punto neurálgico de dicho mecanismo se halla en la parte de apellidos del nombre completo. Por eso, cuando no nos hallamos instalados en una «estructura» alfabética directa —porque comenzamos la ficha, etc., por el nombre— no es tan necesario el relieve tipográfico, aunque pueda defenderse con determinados matices en los que ahora no puedo entrar: /José *POLO*/ o /José Polo/. Dejo de lado la cuestión de la coma o los dos puntos, tras el nombre profesional completo, según sigamos, respectivamente, el esquema /Polo, José/ o /José Polo:/, porque la orientación inicial que estoy sugiriendo me obligaría a matizaciones varias en las que ahora no puedo detenerme. Lo que sí hay que criticar explícitamente es el hábito, nada raro, de citar —por ejemplo, en nota— según el esquema /véase Polo, José/ o /véase Polo, J./, como si estuviéramos en situación de lista bibliográfica alfabetizada directamente por apellido, en lugar del esperable modelo «oral» —esto es, cual si estuviéramos exponiéndolo en una conferencia o en información neutra a quien nos consultare— /véase el trabajo de José Polo/, /véase el trabajo de J. Polo/, /véase el trabajo de Polo/, /véase Polo/, /véase José Polo/, /véase J. Polo/, etc.

f) El exceso de negra/negrita/negrilla: carbón puro, mancha completa, ausencia de texto, presencia avasalladora de perforador/insoponible ruido/ruido. Auténticas fábricas de carbón, decía, páginas enteras sembradas de hileras de unidades artificialmente disfrazadas de negritud: a un lector con un mínimo de sensibilidad no le es posible entrar en esa página, obstruccionista de texto, de verbo: se le recalentaría el motor gracias al denodado esfuerzo por encontrar fragmentos textuales recuperables para la lectura, para el equilibrio visual-conceptual. Ya he dicho que la negrita va muy bien en los epígrafes o divisiones de los capítulos — con matices varios en los que no puedo detenerme ahora, pues

depende ello de si hay un solo nivel «epigráfico» o más— y solo excepcionalmente dentro del texto normal de página; por supuesto, una vez agotadas otras posibilidades: versalita redonda, versalita cursiva, caja baja redonda espaciada, etc., y no pocas más; aunque, desgraciadamente, una de ellas, la discreta seminegra, apenas se encuentra, me dicen, en los programas informáticos al uso.

g) Decía, pues, que la negrita redonda va muy bien en principio en los epígrafes, que, preferiblemente, irán sin punto al final —criterio tipográfico—, pues no hay texto subsiguiente que deba ser delimitado, aunque la cuestión no es tan sencilla: si hay puntuación interna en ese epígrafe, parecería coherente cerrarla del todo con idéntico criterio ortográfico de un signo de puntuación, que en este caso ya sabemos cuál es (dejo apenas planteado este asunto). Pero, además, incluso en zona de epígrafes resulta delicado lo de la negrita: si tenemos varios escalones, sin desarrollo inmediato, seguidos —por ejemplo, **1. /El término *diastrotía*/ 1.1. /Su origen/** etc.—, por mucho que diferenciamos, dentro de la negrita, a la redonda de la cursiva o, con unas u otras, versalita, versalita espaciada, etc., al final nos encontramos en muy pocos centímetros cuadrados con una carga «matadora» de modalidades de negrita: hay que buscar otras soluciones. Naturalmente, si los mencionados escalones son discontinuos —hay texto de por medio—, nuestro margen de maniobra es mucho mayor y, con algo de pericia, podremos neutralizar los efectos perniciosos del baile mecánico alrededor de la negrita de nuestros malos amores tipográficos.

h) Es decir: no hay que tener fobias o actitudes fetichistas con ninguna solución posible, pero debemos poner toda la carne en el asador para que la página sea, en primer lugar, legible, comunicable, y, además —no está reñido—, atractiva, estética, grata a nuestros ojos. Conozco a más de un editor, de libros y revistas, que tiene prohibida la negrita hasta en los epígrafes y luego, aparecen, estos, obnubilados, acongojados, enredados en soluciones de atronadoras versales o, mal menor, de tenues versalitas o débiles, para esa función, cursivas de caja baja, perdidas en un océano de espacio que las domina; y que, además, se usa, la cursiva, con relativa frecuencia ya dentro del texto corriente y moliente de una página: ejemplos, etc. Así que no hay que rehuir las soluciones del universo de la negrita, esquema de intensidad visual, sino saber administrar las cosas

con finura dentro de esta zona marcada (al valerme yo de números, internos, en negrita, he sugerido se reduzca su cuerpo alrededor de un punto). De otro modo: hay que conocer las ventajas y desventajas de una solución equis en una situación comunicativa determinada, orientados inicialmente, «paradigmáticamente», por los muchos saberes experimentados en nuestra rica tradición tipográfica, lo suficientemente flexible como para que realidades gráficas nuevas puedan sacar provecho, en el peor de los casos, del espíritu de las antiguas.

i) Busquemos, pues, un equilibrio que nos permita adentrarnos en un texto, leerlo sin interferencias, como condición necesaria de su comprensión. No puede ser que un trabajo de gran altura científica, por ejemplo, pase inadvertido o no llegue a conocerse por sus pésimas condiciones de higiene textual, porque no haya humano culto que pueda acabar siquiera el pliego de principios, si es que la cubierta, la anteportada, la portada, la calidad del papel, la ausente estructura de márgenes, etc., no lo han echado ya para atrás cual incontrolable resorte. Porque, claro, verdaderamente constituye una falta de consideración hacia el lector permitir que tales engendros paseen como si nada, como si no hubiese normas de «convivencia cultural», igual que existen normas de higiene, etc., en la vida diaria.

j) Afortunadamente, existen muy buenos libros de tipografía que pueden ayudar al lector más exigente, al que se pasa horas y horas tecleando en esos artilugios tan modernos que todos conocemos, aunque solo sea por las ráfagas de publicidad que nos asedian en cualquier esquina. En verdad, hay una serie de normas sencillas que podrían cumplirse prácticamente sin despeinarse; y, sin embargo, no se cumplen. Volvemos, pues, a lo dicho al principio de esta sección en torno a la idea de cerebros no cultivados tipográficamente, ayunos de los rudimentos de esta cultura de siglos, y a la conveniencia de enseñarla desde la escuela de un modo natural, directo, preferiblemente, o indirecto (por ejemplo, dentro de Historia estúdiase la historia de la tipografía, aunque sea elementalmente). Desde muy pronto, los aspectos geométricos y cromáticos de la zona tipográfica atraen la atención, a veces de modo absorbente y apasionado, de los niños. El que ellos aprendan la diferencia entre redonda y cursiva, entre versal y versalita, etc., es cosa sencilla; y esta cultura tipográfica mínima podrá ir creciendo de manera casi imperceptible en el bachillerato y en la

universidad y podremos evitar el lamentable espectáculo de filólogos que naufragan ante el menor atisbo de navegación por el universo de la tipografía para intentar solucionar —cosa nada rara— un problema textual en la edición de una obra literaria (con la etapa de comprensión previa a tales menesteres algo más que meramente editoriales). Por otra parte, qué espectáculo tan deprimente —creo que lo he señalado ya— el ver libros y revistas de nuestro mundo académico caóticos desde el punto de vista tipográfico, por no entrar en cuestiones normativas básicas, mayormente de puntuación. En fin...

k) Vayámonos acercando al final de esta sección con algunos otros casos «menudos» de disgrafías: 1: el desconocimiento de la función metalingüística de la raya y el mimetismo anglógrafo de interrumpir las comillas de la cita y reanudarlas luego: «*Mañana*», dijo el profesor, «no habrá clase» en lugar de la solución de toda la vida: «Mañana —dijo el profesor— no habrá clase»; 2: la confusión entre los conceptos USO y MENCIÓN en los remites: /*a*/; esto es: letra —preferiblemente en cursiva o, excepcionalmente, en negrita— que lleva semiparéntesis de cierre, frente al de apertura, /(/, porque hay un texto subsiguiente que delimitar, el cual resulta ordenado por el elemento de orden letrado o numérico o de otro tipo (alfanumérico, simbólico...); pero en situación comunicativa de mención, no hay texto, del mismo nivel, que delimitar y, por lo tanto, sobra el semiparéntesis o equivalente: lo correcto no es, pues, /véase *a*/ sino /véase **a**/, con la sola letra, preferiblemente en negrita, ya que la solución de cursiva, al ser en algo tan breve, no posee suficiente relieve y puede pasar inadvertida; 3: ya se ha hablado de la confusión entre guión y raya (no *guión corto/guión largo* y excentricidades de ese tipo); no es cosa secundaria, pues se desarticula un microsistema que puede funcionar de manera coherente y, desde luego, no es menos grave, sino más bien todo lo contrario, que poner una be por una uve; y tampoco es excusa, como todavía se hace con respecto a no utilizar la versalita o los acentos en las mayúsculas o..., que su máquina de escribir o su procesador de textos no cuenta con medios directos para solucionar tales casos. Pues... hágase artesanalmente o indirectamente: para la versalita, componiendo un versal de cuerpo más pequeño: se ensaya la reducción entre 1, 2, etc., hasta dar con la medida más cercana a la idea de ‘dibujo de la mayúscula con altura de la minúscula’; aunque

no saliera bien del todo, sería preferible una seudoversalita a una imponente e inoportuna versal.

l) Resumamos la idea motriz: primero está la corrección, que es el respeto a nosotros mismos y a los demás; porque el idioma no es propiedad mía, sino realidad inconmensurable de muchos siglos de historia viva y de tantos seres humanos que vendrán después de nosotros. Cuidar, sin fetichismo, nuestra lengua materna es cuidarnos en cuanto seres históricos, en nuestra mismidad: aprendiendo del pasado e intentando enseñar, crear buenos cimientos, para un futuro real(izable), lleno de esperanza.

11

a) Nos encontramos ya en el punto número once, relacionado con las pruebas de selectividad para ingresar en la universidad. Naturalmente, los aspectos ortográficos, junto a los demás normativos, son objeto de atención; pero ¿en qué medida? Resulta muy positivo, por otra parte, que personas ajenas al mundo de la filología defiendan la exigencia de unos mínimos en el manejo del idioma como condición de entrada en un centro superior de enseñanza. Ahora bien: cuanto más elevados sean esos mínimos, mejor para todos: alumnos, profesores, la sociedad en general: la cultura.

b) Bien: ya saben ustedes lo mucho que se ha escrito y hablado últimamente en torno al valor que conviene asignar a los errores ortográficos, etc., en la corrección de las mencionadas pruebas de selectividad. Tengo, ordenada, una buena colección de recortes de prensa (editoriales, informaciones varias...) en los que aparece en primer plano lo de la ortografía, con enfoques casi siempre disparatados, pues se resalta no ya lo ortográfico en general —que ya constituye un craso error—, sino la ortografía literal, en lugar de plantear las cosas con el equilibrio propio del conjunto de la zona normativa: lengua hablada/lengua escrita, escritura de la lengua/dicción de la lengua: clases de lengua y cauces expresivos/de expresión. De jerarquizar, por alguna razón circunstancial, dentro de la única gran pieza que es la cultura idiomática, es evidente que no debe hacerse colocando en primera línea de importancia algo, como la ortografía de las letras, sometido en no pequeña medida a los azares «mecánicos», o mera convención, de la historia (menos formativa). Ya anticipé este modo discursivo en 4-g y no voy ahora a insistir en ello. De haber dispuesto de tiempo, les habría ido presentando, en sucesión

cronológica (del 17 de marzo de este año [1997] al 9 de junio), diez o doce textos que demuestran la preocupación, en determinadas esferas, por el muy bajo nivel de cultura idiomática de nuestros estudiantes (y de...: pongan ustedes a todos los que deseen, pues el panorama es desolador realmente, sin hipérbole). Pero, en fin, como decía, no puedo ahora detenerme en el análisis de esos textos y me conformaré con expresar alguna que otra idea al respecto, pero, como digo, sin adherirme a lo que esos textos expresan de modo directo, hablando de los problemas en sí, hayan sido comentados o no.

c) Comenzaré mostrando mi satisfacción por lo que ha dicho el rector de la Universidad Complutense, Rafael Puyol, que no es filólogo, en el sentido de exigir un determinado grado, de decoro, de conocimiento ortográfico [en todos sus aspectos, puntuación incluida] y, en general, de todo lo relacionado con el idioma, añado yo. Decía que me resultaba francamente agradable que alguien que no es de letras —o sea, que no es filólogo— defendiese la ortografía, porque no se trata de la defensa de la ortografía: es la defensa de la necesaria disciplina de la cultura. No es que yo lo suspenda a usted, alumno, por un quitame allá esa paja ortográfica; no, no: es que un descuido más otro más otro, aquí y allá, en sintaxis y en léxico, en ortografía de la puntuación y en ortografía de palabras juntas y separadas, etc., delata una indisciplina total en materia de cultura, de respeto a una propiedad de tantos millones de personas del pasado, del presente y esperemos que del futuro. Hoy es esto y mañana será lo otro y, si dejamos deteriorarse el idioma, lo nuestro, no vamos a tener tiempo en la vida que vivamos, por larga que sea, para lamentarlo. Es decir: no podemos llegar con nuestras palabras a percibir, a expresar de modo suficiente, lo excelso de poder comunicarnos con tantos seres humanos en este mundo a través de esta hermosa lengua en la que yo estoy hablando. Ello vale tanto, que podemos eliminar todo discurso; y cualquier sacrificio será pequeño con tal de mantener esa cohesión, esa unidad, aunque —es un decir— sea a través de la lengua escrita: para distinguir significados, para que sepamos de qué estamos hablando...

d) Podría traerles más testimonios, en fin, de gente sensata que clama, casi diríamos, en el desierto de las realidades prácticas erosionadas o, simplemente, quebrantadas en esto de la cultura; gente que se rebela contra las normas laxas de admitir no sé cuántos errores

ortográficos (léase, mejor, ‘en el manejo del idioma en cualquiera de sus vertientes o aspectos’), porque ya en sí el propio lenguaje con el que se presentan estos hechos es disparatado, por centrarse fetichistamente, una vez más, en menudencias gráficas y no en la gravedad de todo un sistema que, en los cerebros de tantos usuarios «sociológicamente cultos», brilla por su ausencia. No: hay que hablar de corrección/incorrección, con sus múltiples grados intermedios, de adecuado/inadecuado, igualmente con varios matices, de conveniente, preferible, mejor o peor según la situación comunicativa y los grados de incidencia en hechos de sistema, de norma(s), de proyección estilística, etc. «En general, no hay aquí, propiamente, incorrección gramatical básica, pero, para la intención que se trasluce, creo que iría mejor esta otra palabra o, tal vez, lo mismo, pero con un sintagma preposicional»; «A ver: léamelo usted: para esa lectura, que representa tal sentido —me figuro que corresponde a lo que usted quería decir, ¿no?—, creo que convendría cambiar tal forma por esta otra»; «No, no: para esa idea tiene que ser forzosamente de este modo: lo otro cambia completamente el sentido: aquí no podemos elegir; las cosas vienen dadas así en la lengua: bien por razones de sistema, bien por razones de norma, bien por...». Y es una dialéctica muy de hilar fino la que debemos emplear los profesores para que la enseñanza sea racional, humana: «rentable» a medio y largo plazo.

e) Como decía, no son pocas las personas que han clamado ante la sola idea de rebajar —es un decir, pues ya tocamos suelo— el nivel de las exigencias, en su lenguaje, ortográficas (una vez más: léase ‘normativas en general’) de nuestros estudiantes en las pruebas de selectividad y, se supone, en cualquier otro tipo de valoración dentro de la enseñanza. Pero, desgraciadamente, la tal selectividad de ingreso en la universidad «no existe»: solo como protocolo, cual apariencia oficial u oficiosa. Los profesores universitarios padecemos en nuestras propias carnes la situación normativa lamentable en la que llegan alumnos que ya han aprobado la tan cacareada selectividad: ¿cómo será con los otros? Y lo grave es que, si nos dedicamos a enseñarles el manejo del idioma, podemos acabar el curso sin haber entrado en el programa de la asignatura. Y los de enseñanza media dirán otro tanto del nivel inmediatamente inferior; y así hasta el infinito; y ya varias generaciones de profesores formados, a su vez, en épocas malas, pobres culturalmente: el pez se muerde la cola y nadie sabe si

podremos «regenerar» la situación y, añorando tiempos pasados, volver siquiera, como mal menor, a determinadas «sincronías» en las que, sin la menor duda, las cosas iban mejor en materia idiomática.

f) Yo suelo emplear el primer mes del curso, en cualquier asignatura, en orientarlos normativamente: bibliografía comentada, alguna redacción escrupulosamente corregida y comentada, etc., y aun durante todo el curso me detengo aquí y allá en comentar, desde el punto de vista normativo, esta o aquella realidad observada en el libro o libros con los que trabajamos. Pues bien: a pesar de todo ese esfuerzo, es muy penosa la situación al final de curso a la hora de corregir el examen y comentarlo con ellos: tal es el grado de desfondamiento cultural que han venido padeciendo en su carrera discente. Por eso quedo muy sorprendido cuando se afirma que en España existe la selectividad (salvo como realidad meramente verbal y, eso sí, como expediente que debe cumplirse penosamente...: ¿para qué?). Lo que sí hay verdaderamente es un discurso demagógico; porque, si en España existiera la tal selectividad, no se verían en la universidad las cosas que se ven. La universidad, digo, no debe convertirse en algo incluso previo a la escuela primaria, como arrancando desde la propia base. Dignifiquemos la escuela, dignifiquemos el instituto, dignifiquemos la universidad: no degrademos la cultura. Prefiero cortar aquí.

QUINTA PARTE

12

a) Nos hallamos situados en el centro del «huracán de papel» creado o simulado por Gabriel García Márquez con el texto, muy conocido ya, de su discurso... ¿Qué dice este escritor? Olvidémonos de quién lo dice; veamos lo que se dice y comentémoslo: ¿cómo lo ha dicho?, ¿en qué circunstancias? De todos modos, al igual que ocurre en algún otro apartado del presente trabajo, no es mucho lo que el tiempo me permitirá decir y me limitaré a una visión telegráfica, con la idea de que en futuros trabajos pueda ocuparme de manera suficiente de este y otros asuntos relacionados con el siempre vivo tema de la reforma ortográfica.

b) Decía yo que lo primero que hay que hacer es leer el texto de García Márquez sin saber quién lo ha escrito: olvidarse de García

Márquez. Aquí un señor: «Oye, me he encontrado un texto en el periódico...». Pues, hombre, vamos a leerlo, vamos a leerlo. Ese texto me gusta: tiene un comienzo con garra [omito los fragmentos de ese texto leídos en la exposición]. Tras esas líneas, en las que se habla del poder de la palabra, estoy pensando en Pedro Salinas, en su magnífico ensayo en torno a dicho poder («Aprecio y defensa del lenguaje» en libro cuasi inédito en 1948, Bogotá, que luego ha tenido buenas ediciones en Barcelona, Seix Barral, y Madrid, Alianza Editorial). Y este señor, García Márquez, que comienza tan bien, pues... acaba de un modo insuperable [suprimo la cita del texto que leí en la exposición oral]. Comenzó poéticamente, acabó escribiendo igualmente muy bien, pero, digamos, acercándose a las duras realidades económicas; y en medio dijo alguna cosa interesante. Por ejemplo, dijo — vamos a ver este párrafo, vamos a ver qué dice por aquí; ya vamos acabando—, sí, por aquí está lo que busco [suprimo la larga cita que hacía en ese momento].

c) Esto me recuerda una cosa que nos decía el profesor Rona [José Pedro] en Méjico en 1965 [en curso de dialectología hispanoamericana]. Rona, de origen eslovaco, se formó —lo sabrán ustedes— con Coseriu en Montevideo. Bien: Rona nos comentaba —y lo ha publicado en alguno de sus trabajos— cómo, a falta de profesionales de la lingüística, médicos y gente de otros ámbitos se dedicaban a hacer encuestas y a publicar, en la prensa e incluso en libros, «sus pensamientos» o, tal vez, «sus sentimientos» en torno a materias de lenguaje que deben ser objeto de un dominio técnico, no cuestiones mínimas o superficiales. Y, claro, alguien puede ser muy competente en medicina, por ejemplo, pero ello no le da autoridad omnímoda, universal, esto es, para hablar de lo divino y lo humano; es decir: no puede traspasarse mecánicamente la autoridad de un campo a otro: hay que conseguirla, a su justo precio, en cada uno de los terrenos en los que uno quiera desenvolverse. No hablo, por supuesto, de la posibilidad de que un médico pueda referirse a cuestiones del lenguaje que tienen que ver con la medicina: patologías varias para médicos especializados varios.

d) Pues bien: eso es lo que le ha ocurrido al pobre García Márquez, ¿no?: que es un escritor extraordinario, que tiene gran facilidad de palabra (en pluma, emplumada, cuando menos), pero que se ha distraído, aunque haya retomado un viejo asunto para él: ya había

escrito al respecto hace muchos años en un periódico de su tierra natal. No sé si esto lo ha escrito ahora después de una vitalizadora copa de buen vino español, o de buen vino mejicano (tal vez importado: no sé), pero, en fin, lo que ha soltado debe ser tenido más bien como una broma, como un simple acto de función lúdica del lenguaje, pues hay que aceptar que posee un elevado sentido del humor, quizá como medio de llamar la atención... bien sobre él mismo, bien sobre alguna otra realidad (in)imaginable. Podríamos tal vez criticarlo de un modo técnico recurriendo a Karl Bühler cuando habla, entre otras, de la función apelativa o activa del lenguaje, es decir, para incitar al interlocutor en una determinada dirección. Él, repito, ha querido ser estrella y no le ha importado decir un cúmulo de tonterías, una «macrotontería» o tontería mayúscula, superlativa, pero no inocente...

e) No inocente, decía, porque, como saben ustedes, en materia ortográfica se dan unas pocas actitudes fetichistas (de nuevo el maestro inolvidable Ángel Rosenblat); hay mucha gente que se desenvuelve por los lares de la cultura idiomática, que quieren soltar amarras, desprenderse de lo que ellos, erróneamente, consideran lastre; y, naturalmente, constituye una grave falta de responsabilidad, primero, opinar de lo que no se conoce suficientemente —pues nos hallamos ante un gran artista de la palabra, pero pobre filólogo— y, segundo, hacerlo, opinar, en algo de tanta trascendencia, en asunto de tan vastas repercusiones pedagógicas como es lo que afecta, o acaba afectando, a la enseñanza del idioma, donde tanto seres humanos —alumnos, profesores, ciudadanos en general— nos hallamos involucrados. Por eso decía: leamos el texto primero sin saber quién lo ha escrito, interpretémoslo y luego enterémonos de a quién pertenece; veamos por qué lo ha dicho, en qué circunstancias y, naturalmente, si ha lugar, critiquemos, como he hecho yo, a este García Márquez que opina de lo que no entiende...; porque, como decía, la cuestión ortográfica es su propia trascendencia: es la cuestión trascendente de nuestro hermoso y universal idioma, realidad perenne, que debiera ser, también para las generaciones futuras, a las que podremos llegar sobre todo a través de la cuidada escritura de la lengua, tanto del género «lengua hablada» como del género «lengua escrita», pues los hechos de «dicción de la lengua» son más vulnerables al asedio del tiempo (histórico).

a) Hemos llegado al último punto de la exposición; y aquí también me voy a limitar a un esbozo, pues me ocuparé de este asunto de la reforma ortográfica en algún trabajo de los próximos tiempos y allí me extenderé en las matizaciones varias que el tema requiere. El eje posible de tal disertación estaría dado por los siguientes puntos: **1:** no es la panacea frente al hecho de la disortografía nacional, por limitarme a nuestro reducto; **2:** valor social del trabajo: en este campo se labora para algo, para que algo sea aplicado; si se sabe que no es viable tal aplicación, ¿para qué hacer malgastar tan sanas energías en estudios que no nos llevarán a ninguna parte?; **3:** reformar lo que existe: crear antes lo que no existe; **4:** acabar de «reformar» lo de 1959 (véase atrás **5-j** para algunas de las mejoras admisibles); **5:** crear microsistemas saturados, sin fisuras: plenos (= sin excepciones) o no crearlos; **6:** frente al foneticismo o fonologicismo gráficos, respeto a la utilidad, a la personalidad de lo «gráfico inmanente» (Lidia Contreras, también inolvidable en mi memoria): hablamos para significar: de mente a mente (y tiro porque me toca): frente a tantos ruidos, conservemos la memoria visual=garantía de unidad de la lengua, de la visión del mundo, de nuestra cultura.

b) Tras el planteamiento general sintético acabado de exponer, iré comentando con aire más distendido alguna de tales ideas. Así que estamos en el inagotable y «vacuo» mundo de la reforma ortográfica: lo educativo, lo social y lo propiamente técnico. Bien: lo educativo. Desde este punto de vista, me declaro radicalmente en contra, intelectualmente en contra, de que a alguien se le ocurra decir que hace falta una reforma ortográfica para que mejore el nivel gráfico de nuestros alumnos: disparatado, ¡disparatado!, DISPARATADO, dis-pa-rata-do: ¡¡.....!! Lo curioso es que, cuando se habla de reforma ortográfica, se está pensando en cambiar una triste *b* por una *v* o en ponerlo todo con *be* o, más raro, todo con *uve*. Pero ¿qué significa eso, estadísticamente, en el grave problema de la incultura idiomática? ¿Llegará al 1% de los agujeros de la criba nacional, hispánica, tal vez internacional? ¿Y qué pasa con la puntuación, con la pobreza léxica, con la torpeza sintáctica, con el enlace de párrafos, con...? El problema no es de reforma ortográfica sí o no; el problema es mucho más hondo: es el de las deficiencias —de sistema, de norma, de habla:

generales, por doquier— de la enseñanza primaria, de la enseñanza media, de la enseñanza universitaria, de los niveles incluso superiores al último mencionado: profesores universitarios, de baja y alta categoría; académicos y no académicos; ministros con sus aledaños administrativos; etc.; de la mala suerte histórica con los ministros de Educación en los últimos decenios, y sus respectivos equipos de asesores —a veces con filólogos más o menos adictos a un régimen o, sencillamente, incombustibles/oportunistas desvergonzados—, todos ellos colaboradores eficaces en el camino del desastre cultural en el que nos hallamos sumergidos: ha habido dosis patológicas de gramática, y no siempre de la buena, y lastimosa «levedad del ser» en materia de lenguaje. La reforma ortográfica no va a solucionar, desde luego, ni va a aliviarlo en grado perceptible, el hondo problema de la incuria idiomática, porque la fábrica que produce tal situación sigue más viva que nunca: opera delante de nuestros propios ojos con indiferencia magistral, sin conciencia alguna de ideal lingüístico, ajena a la ciencia del bien y del mal y hasta elogiando demagógicamente la chapuza, la vulgaridad, y sonriendo, con maduro cinismo, ante cualquier atisbo de responsable perfeccionismo idiomático.

c) Bien: vayamos a lo social. No tiene sentido malgastar las energías de una vida humana técnica en una reforma ortográfica para la que la sociedad no está preparada. Un ejemplo muy sencillo: en 1959 entran en vigor someros cambios con respecto a la ortografía inmediata anterior. Tales moderadas innovaciones no llegaron a constituir propiamente una reforma. Y, sin embargo, a pesar de la parvedad de lo modificado, aún hoy día se ven no pocos escritos en los que ondean viejas normas de acentuación como *si*, por prescripción médica de urgencia, estuviese vedado mover, ni durante un triste segundo, el dedo meñique de la mano izquierda para quien escribe, como es lo más extendido, con la derecha. Entonces, díganme ustedes: ¿qué sentido tiene que nos estrujemos los sesos para reformar nada cuando los errores, abundantes y de todo tipo, con los que tropiezan nuestros ojos por doquier (libros, revistas, boletines, etc.) nos muestran que se falla estrepitosamente en cosas no problemáticas, no necesitadas de reforma alguna? No: no puede ser que un técnico o unos técnicos empleen varios años de su vida para un razonado plan de reforma ortográfica (y existen por centenares) para que luego todo quede en agua

de cerrajas: «el camino que lleva a ninguna parte» (con estructura sintáctica de negación que he visto, con ironía, empleada en algún lugar). Esto es absurdo; porque la vida se vive una sola vez y el esfuerzo se realiza cuando tiene sentido.

d) Si estamos viendo cuál es la situación idiomática general, ¿qué lógica posee una reforma ortográfica? Mejor, intentemos que se cumpla lo establecido en 1959, con las salvedades de lo que se halla mal formulado o, en general, admite algún tipo de mejora y en lo que no me voy a detener, pues algo he dicho al respecto (véase atrás **5-j**). Acabemos, pues, de ordenar los «flecós» de la propuesta, hecha oficial, de 1959 y, cuando veamos que «la sociedad» cumple satisfactoriamente esas redondeadas tímidas reformas de 1959, comencemos a hablar, cautelosamente, de si es necesario o no reformar la ortografía; y, si decidimos que conviene hacerlo, pongámonos de acuerdo sobre qué partes de ella van a beneficiarse de tales cambios: ¿es mucho lo que cabe hacer en materia de puntuación en cuanto a reforma si apenas la conocemos? Primero habrá que «crearla oficialmente», pues lo que con ese carácter existe es apenas un pálido reflejo del complejo universo puntuario (véase atrás **5-b**): se reforma aquello que ya existe y se halla más o menos consolidado. Y en los muchos otros aspectos, incluyendo los ineludibles de enlace entre ortografía y tipografía, ¿cómo actuaremos? Hay mucha tela por cortar en esto de la reforma ortográfica. No se puede correr; hay que andar (y con precaución).

e) Bien. Y luego, desde el punto de vista técnico, por supuesto que es posible establecer mejoras en la casa ortográfica: en lo literal, en el subsistema acentuario, en lo que conocemos de la puntuación, etc. Pero como ese trabajo técnico no tiene salida social, entonces mejor que reservemos tal labor para un plano investigador, para que poseamos testimonios de lo que se podría hacer (en algunos rincones del edificio ortográfico contamos con materiales más que suficientes). Constituiría, sin embargo, un error dar un salto cualitativo y decir: puesto que, simplemente, el tema de la reforma ortográfica es siempre algo vivo que entretiene a la gente, lancémonos a hablar y escribir de él —radio, prensa, televisión— para llenar de este modo el espacio de contenidos cuando decaiga «la actualidad» o aprovechando cualquier coyuntura ruidosa: selectividad para ingreso en la universidad, etc. Un

buen pedagogo, un buen profesor, un buen investigador no pueden ser jamás frívolos; los hechos de la ortografía, como toda realidad idiomática, son virtualidades operativas muy serias con las que no se debe jugar. Puede explicarse —no sé si justificarse— el que los periodistas y afines se vean obligados a escribir sobre asuntos varios cuando no dispongan de tema específico seguro; pero nosotros, profesionales de la filología, no podemos acompañarlos en esa especie de orquesta de frivolidades que de vez en cuando aparecen en los medios de comunicación social..., me figuro que para matar enfadosas moscas de verano.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

No quisiera acabar esta larga charla, con tanto movimiento y con un grado más bien elevado de «redundancia pedagógica», sin algún tipo de idea que pudiera resumir mi actitud vital frente a tantos problemas como nos asedian en nuestro quehacer diario. Podría ser esta: en síntesis, el buen profesor —bien formado, culto (por leído), sensato, responsable— se halla por encima de la «gramática», de las reglas o preceptos ortográficos...; y todos, como diría Salvador Fernández Ramírez (cuyo aniversario del centenario de su nacimiento acabamos de celebrar en 1996; y había muerto, como Werner Beinhauer, en 1983), y todos, señalaba, dejándonos aleccionar por esta vieja lengua, por nuestro universal idioma.

EL PERIÓDICO LOCAL EN EL AULA

Antonio Ramos Espejo

INTRODUCCIÓN

La escuela y la prensa son dos ámbitos interrelacionados. La primera es el sustrato de la formación; la segunda, es un instrumento para conocer e interpretar más directamente la sociedad en la que se vive. Nos situamos, pues, en este estadio de la vida en un doble plano de cercanía: la escuela, donde se dan los pasos fundamentales del aprendizaje, y el medio de comunicación local, que, en el supuesto que vamos a desarrollar, es la prensa, el periódico. Hace ya algunos años en un curso de la UNED sobre Medios de Comunicación y Educación (1994), me preguntaba: ¿Qué periódico es el que queremos que llegue y se explique en la escuela? Y me respondía:

“Aquel periódico que contenga todos los requisitos necesarios para ser considerado como un instrumento de convivencia.

Pero para que este periódico, instrumento de convivencia, texto social, informe, eduque y sea fuente de conocimientos, el escolar ha de estar preparado para consumir la información, para analizar la crónica diaria de la historia y sentirse, con este complemento social que hace puente entre la familia y la escuela, un ciudadano más comprometido con la sociedad en la que vive.”

La función de los responsables de los medios de comunicación es facilitar un instrumento con esas características. A encontrar ese modelo vamos a dedicar también hoy nuestro esfuerzo, desde el punto de vista del profesional. Nuestro compromiso comienza con el intento de formular un proyecto. Una vez desarrollado, si es convincente y útil para los fines educativos que se persiguen en la escuela, será entonces el maestro el que recoja el testigo.

Una interpretación o revisión de lo que entendemos por nueva prensa local -recogiendo la tradición histórica con las exigencias de la sociedad de nuestro tiempo- nos lleva a plantear que es aquella que transfiere el poder del medio a los usuarios que lo mantienen en un mercado de libre competencia.

Transferir el poder del periódico al lector se convierte en la máxima garantía de pluralidad, libertad, independencia y credibilidad de un medio ante su público. Nuestro deseo es intentar que el modelo que proponemos consiga ese objetivo.

1. LA APUESTA LOCAL EN LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN

Por más que cualquier ciudadano se plantee conscientemente que es un ser insignificante en el universo, siempre descubrirá el sentido de su existencia al situarse con los pies plantados en un lugar, tal vez un minúsculo lugar, en el que desarrolla su vida junto a otros semejantes. Digamos que ha buscado y ha encontrado su ADN en el mapa universal. Su existencia está localmente fijada en un punto firme. La tierra de su pertenencia, desde la que se sitúa como un ciudadano, un hombre, una mujer, localizado en una mínima parte del grandioso cosmos, del que, curiosamente además, forma parte de la macro estadística general.

1.1 UN ESPACIO DE PROXIMIDAD

Dice un aserto inglés: *Think global, act local* (*Piensa en global, actúa en local*). Han sido las multinacionales las que han hecho bandera de esta frase por la necesidad de extender las redes comerciales para llegar desde el gran almacén hasta los comedores, los armarios, los cuartos de aseo, los salones de ocio de cada uno de los ciudadanos que necesitan de cuanto los provee esa mano invisible del mercado. “Nadie ama a su patria porque es grande, sino porque es suya”. Al definir el concepto de *patria*, Séneca se refiere, desde su perspectiva del “ciudadano del mundo” (emigrado de niño de su Córdoba natal a la capital del Imperio romano) a la pertenencia de

donde se es o donde se está, sea ese lugar pequeño o grande, pero que es, en cualquier circunstancia vital, la señal desde la que una persona se identifica y comunica (SÉNECA, 1996, 102).

Tomando el ejemplo del rey *Lear* de Shakespeare cuando manifiesta sus intenciones de subdividir su reino -*Conservaremos sólo/ De rey el nombre con sus atributos./ Mando, rentas y ejecución del resto,/ Amados hijos, vuestros son; y, en prueba,/ Reparto esta corona entre vosotros*- Marshall McLuhan dice que ese monarca está expresando “la modernísima idea de la delegación de autoridad central” (MCLUHAN, 1998, 19-20). La nueva *aldea global* permite esta revolucionaria descentralización: la autoridad se mantiene como principio universal, donde reside el poder invisible de lo global, que se transmite delegado al conjunto de las aldeas locales. La aldea local no queda reducida así a un ámbito aislado de fronteras, sino abierta a la gran red, a la nueva corona del rey *Lear*. A la máxima angloamericana de intencionalidad mercantil, bien podría dársele la vuelta: “Pensar localmente, actuar globalmente”, como sugiere José Antonio Zarzalejos –en un conferencia en la Pompeu Fabra de Barcelona, 1998- al aplicar este concepto al equilibrio que debe guardar un periódico, síntesis de lo local y lo global: “Un periódico local sin carencias (...) Robert Rosenthal, nuevo director de *Philadelphia Inquirer*, ha optado una fórmula que él denomina: *Glocal*. Con ella quiere enfatizar que hoy todas las noticias globales son locales, y que las coberturas de los diarios ya no pueden hacerse de espaldas a lo que pasa en el mundo. Hoy, Madonna, Titanic, Spice Gilrs, Di Caprio, NBA, CNN, y las pantallas parabólicas, son fenómenos tan locales, como globales”.

Lo local, en este sentido, se nos descubre, como un medio, no como un fin cerrado en su propia *mismidad*. Quizá en la síntesis de este dicho ya popular, tomado de la economía y aplicado al periodismo, y de la aportación de lo *glocal*, encontremos algunas de las claves para explicar este fenómeno de la apuesta por lo local en la era de la globalización. La elección separada o conjunta entre unos modelos globales y otros locales, o para decirlo gráficamente, entre el modelo televisivo CNN o el Canal 47, una de las televisiones locales de Sevilla. En la medida en que avanza la globalización, como homogeneización, se refuerza, como contrapeso, un afianzamiento de las identidades locales, la división, que traza Andrés Ortega como “*la red y el ser*”, la línea que separa el rostro invisible, la red, del “corazón visible” (ORTEGA, 2000, 90-100).

Lo local nos preserva o nos acota un espacio de proximidad, en el que se desarrolla la comunicación más cercana y necesaria entre las personas. “Los medios descubren la realidad en torno a dos polos dominantes, lo local y lo global. Lo global marca el horizonte de la modernidad, el referente del presente histórico; lo local busca concreciones, complicidades, espacios tangibles, signos familiares...”, se señala en un informe sobre los medios de comunicación en Europa. El ser humano, al tiempo que reafirma su identidad personal, decide sobre su propia soledad o su necesidad de convivencia, de sentir el “corazón visible”, reacción que se está produciendo ante el *Estado – Red*: “Todo lo importante, como el poder, la economía o la información, está organizado en redes globales cada vez menos controladas, mientras que la gente, cada vez se basa más en su identidad” (CASTELL, 1999).

El poder global, avasallador, no permitirá el menor resquicio que pueda debilitar el control de la comunicación total, la avaricia de acaparar toda la mercancía que genera el gran supermercado de la comunicación. Ignacio Ramonet alerta no sólo sobre la ambición de los mercaderes, sino sobre las impurezas que arrastra la fruta codiciada:

“La información es, antes que nada, una mercancía. En tanto que mercancía está esencialmente sometida a las leyes del mercado, de la oferta y la demanda, y no a otras reglas que podrían ser derivadas de criterios cívicos o éticos”. (...) “La información, durante mucho tiempo difícil y costosa, se ha tornado en prolífica y pululante. Junto con el agua y el aire, se trata indudablemente del elemento que más abunda en el planeta. Cada vez menos cara, en la medida en que aumenta su caudal, pero como sucede con el aire y el agua, cada vez más contaminada” (RAMONET, 1999, 49).

La tentación por el control y la contaminación de la *mercancía*, tanto en sus puntos de origen como en sus destinos, no es sólo ambicionada por los grandes mercaderes de la red. No hay aldea, por pequeña que sea, que quede libre de los peligros sobre los que alerta Manuel Vázquez Montalbán:

“Los medios de comunicación han sido y son instrumentos siempre supeditados a la finalidad del poder; los contemplemos desde la aldea vecinal hasta la famosa aldea global donde podemos encontrar también una radiografía exacta de la desigualdad y de la no globalidad dentro de la globalidad. Es tarea del profesional de la comunicación y del teórico clarificar su propio papel como agentes de interacción entre el poder mediático, el propietario de los medios y los receptores”.

Y una segunda reflexión del periodista catalán:

“Esa alianza de los emergentes para sofocar la identidad del sumergido a escala planetaria parece prepotente e incontestable. En la medida en que están perdiendo la consciencia de que lo son y sería paso previo ayudar a descubrir al marginado que lo está porque el crimen perfecto de esta manipulación comunicacional en las relaciones de desigualdad y de dependencia es conseguir que el marginado no sepa que lo es y si lo sabe, que se sienta culpable por serlo” (V. MONTALBÁN, 2000, 235).

Si hay una mitad del mundo que es de economía dependiente y que se ha dado en llamar Sur frente al todopoderoso Norte, el primero estará condenado a ser cada vez más dependiente y subyugado, salvo que se reafirme positivamente en sus identidades para desarrollar sus potencialidades. De lo contrario, la comunicación seguirá extendiendo sus dominios, imponiendo sus códigos y sus leyes, arrasando aún más sus propias identidades, sus voces, sus culturas, como se arrasan los bosques de la Amazonía brasileña o se esquilman las riquezas mineras de Río Tinto. Si no surgen voces autónomas en defensa de sus aldeas locales, se hará valer desde ellas mismas, cada vez con más fuerza, el poder de los delegados por los controladores de la gran red. La colonización, en esta esfera comunicacional, es aún más sutil que la que se ejerce sobre la naturaleza.

No debemos resignarnos a reglas de juego predeterminadas. Antes bien, debemos plantearnos en qué parte de este Estado-Red nos encontramos conectados. O dicho de otra manera, los ciudadanos que sufren los déficits de información propia o que están situados en las áreas colonizadas, tienen la obligación de romper los “efectos

destructores” del poder dominante para evitar la alienación de la consciencia individual, lo que Vázquez Montalbán, llama “la extirpación de cualquier posibilidad de rebeldía individual, social y étnica” (V.M., 2000, 247), o la imposición de los países emergentes sobre los sumergidos, la colonización pura y dura. Los sumergidos o colonizados no podrán salir de sus pozos profundos si no es con la ayuda de los emergentes concienciados con un deber de solidaridad, utilizando a las élites más formadas de los colonizados no para beneficio propio, que es lo habitual, sino para contribuir al fortalecimiento de las identidades locales, que permitan estar conectadas con esta otra parte del universo, que se llama Norte, o red. La aldea aislada, defendiendo a ultranza sus fronteras, cerrada en sí misma, subyugada a la vez por sus propios *caciques*, es tan peligrosa como la extensión de este nuevo caciquismo universal, sin fronteras y sin alma. “Es posible que la universalización de la cultura vaya a la par con su empobrecimiento” (MORAGAS, 1982, 145), y también es posible que el localismo ultramontano conduzca o el “retorno al canibalismo, a la pureza de las entidades etno culturales, y múltiples formas de intolerancia hacia el extranjero” (MATTELART, 1998, 111).

1.2. SÍNTESIS POSITIVA

Entre la tendencia del gran medio, que impone sin miramientos su cultura envolvente y globalizadora, y la reacción del medio local que ignora lo que ocurre más allá de sus fronteras, provocando sentimientos de competitividad y de rivalidad de gravísimas consecuencias, hay una vía intermedia de síntesis, de forma que la apuesta por lo local se nos presente sin renunciar a los avances de la globalización a través de desarrollos propios, desde lo local, con las aportaciones de los grandes grupos mediáticos, como un reclamo contra esos peligros y excesos que se han planteado. Una síntesis que aportará los sólidos valores para la convivencia, la comunicación y el progreso, porque:

- Reafirma la identidad de los pueblos y de sus gentes.
- Representa la comunicación cuerpo a cuerpo: el corazón frente a la mano del poder invisible.
- Incentiva el estado de conciencia, como valoración del individuo, al tiempo que permite, desde una concepción positiva de lo global, fomentar la conciencia colectiva. Promueve valores cívicos y éticos.

- Ayuda a presentar los mensajes, por la percepción de la cercanía, con mayores dosis de credibilidad y veracidad.

1.3 ÁMBITOS DE REFERENCIA

El ámbito seleccionado para desarrollar la actividad informativa no resta valor a la comunicación, sólo la delimita: selecciona el campo de acción en que el medio de información prestará su servicio a través de una empresa informativa destinada a unos potenciales usuarios. “No hay un periodista local, regional, nacional o universal. Hay o no hay un periodista. No hay un periodismo occidental u oriental. Lo que hay son formas de ejercer la profesión”, (DAVID RANDALL 1999,1), que matiza, además, con contundencia, que el periodismo no se define por ser de procedencia americana o europea: “Tan sólo hay un periodismo bueno y otro malo”.

Si el concepto del periodismo es el mismo, cambia, sin embargo, el medio en el que se practica o a través del que se registra y comunica la información. En sus orígenes, los medios surgen como una necesidad de comunicación entre los vecinos de una comunidad, sea ésta de pequeñas o de grandes proporciones. Tenemos registrada la imagen romántica de aquellos periodistas, que aparecen en las películas del westerm, como personajes que forman el paisaje elemental de una comunidad: entre el médico, el banquero, el maestro, el tabernero, el barbero, el sherif o el maquinista del ferrocarril, está también el artesano que compone noticias e incluso arriesga su vida en su empeño por publicar noticias que acrediten su oficio. Los periódicos, como sucederá más tarde con las emisoras de radio y mucho después con las de televisión, nacen como una necesidad, a la que se da respuesta con un servicio. Como el electricista, el carpintero o el orfebre, el periodista organiza también su actividad mercantil, que combina la noticia con la publicidad en un producto que llama medio informativo, o más directamente periódico.

El ejercicio de la función periodística, el periodista, en definitiva, es una figura ligada desde que se conocen los primeros pasos de este ejercicio profesional, al servicio de una comunidad, como lo ha estado el médico antes de adentrarse en el anonimato de los grandes hospitales. Vemos al periodista de hoy cumpliendo también esa misión de proximidad con sus semejantes, o lanzado también a una

dimensión de atalaya nacional, o resignado al anonimato en la redacción de un gran medio, haciendo nuevas y eficaces tareas, en las que se ha subdividido la plantilla redaccional de cualquier medio.

La información local no es una moda pasajera. Ha sucedido que, además de los medios de comunicación, las estructuras político-administrativas se han acercado más al ciudadano, y en la misma medida los nuevos empresarios de la comunicación han visto en estos comportamientos sociales y culturales nuevas y prósperas vías de negocio. Juan Maciá Mercadé aporta un compendio de doce puntos que resume el auge del periodismo local en el caso, por ejemplo, de España. De este estudio resaltamos:

- “La sociedad de la información compensa su efecto de “mundialización” con el fenómeno de la descentralización y la fragmentación de las audiencias, que tienden a “lo local”. La consiguiente desmasificación de los medios de comunicación y la revalorización del “derecho a la diferencia” propician la potenciación de los medios “de regiones” y el declive de los “nacionales”.

- “Como consecuencia del proceso de introducción de las nuevas tecnologías de la información, que propenden a individualizar la comunicación, crece exponencialmente el interés de la noticia local”.

- “El volumen de ingresos publicitarios ha registrado un aumento proporcionalmente mayor en los diarios regionales que en los nacionales, en parte como consecuencia de que las grandes marcas de anunciantes adoptan una estrategia global que se aplica regional y localmente. En cuanto a la “pequeña publicidad”, supone casi dos tercios de los ingresos publicitarios de la prensa local, que se autofinancia”.

- “El resurgir del espíritu regionalista se proyecta en la configuración de la estructura de la información. El interés por la identidad se centra en la ocupación de ámbitos más cercanos: lo local, lo comarcal, lo regional. Los medios no sólo dan relevancia a la actualidad noticiable de su ámbito, sino que contribuyen a cohesionar y vigorizar el sentimiento regionalista”.

- “El interés local es el más concreto y próximo para la mayoría de lectores. En consecuencia, y dado que, según se desprende de diversos estudios, los diarios regionales y nacionales tratan insuficiente y negativamente la información local, la prensa local y comarcal es la que registra un mayor crecimiento, originándose, al mismo tiempo, como expresión derivada de la tendencia localista, la aparición y auge de la prensa de barrio, la prensa municipal y la prensa sectorializada gratuita”.

- “Sin menoscabo de la influencia de los factores demográfico y económico, el factor humano, como expresión de cultura creativa y participativa, es fundamental para multiplicar la vivacidad comunicacional de una ciudad, región o país. Si hay vitalidad asociativa, habrá necesidad de comunicarse y comunicarla” (MACIÁ, 1993, 231-232).

Además de estos parámetros que explican algunas de las circunstancias fundamentales para comprender los efectos de lo local en el nuevo mercado de la información, Maciá Mercadé señala también, la vinculación más directa de este modelo con el sector privado, mayores índices de lectura por ejemplar y el hecho evidente de que los diarios nacionales se hayan puesto a competir en este mercado con los periódicos locales o regionales con ediciones especiales, destinadas a captar a los lectores que se encuentran más atraídos por las redes de la comunicación más próxima.

Este retorno a la *patria de la información*, aquella que aporta el sello de la cercanía, que se sabe de dónde viene, por qué se produce y cómo cala e incide en su tejido social, es una forma natural de la persona que se manifiesta en todos los órdenes de la vida, y que contiene todos los valores para el enriquecimiento de los ciudadanos y de los valores comunitarios.

En estos medios, todas las informaciones tienen sus prioridades y su sentido de utilidad: desde las noticias que informan de sucesos graves que afectan directa o indirectamente a los lectores, como el anuncio sobre la ejecución de grandes proyectos –el trazado de una nueva carretera, el encauzamiento de un arroyo, la construcción de una biblioteca o de un campo de deportes-, hasta informaciones

de las que en términos familiares sirven para andar por casa. Este acercamiento está expresado de forma gráfica y directa por la afortunada frase: “Gente común en letras de molde”(WARREN, 1975, 147).

2. EL MODELO DE SERVICIO PUBLICO

En la búsqueda del modelo o prototipo, hemos definido primero el ámbito, con delimitación de lo local. La sociedad, en su conjunto o de formas parciales, reclama también para su servicio un modelo de medio de comunicación, en el caso que estamos siguiendo, el de prensa diaria.

Entendemos por servicio, en sentido amplio: a) el servicio público que reclama la sociedad para satisfacer unas necesidades de comunicación de información e ideas; y b) el servicio en el concepto de “utilidad como lema”, que se desarrolla a través de informaciones complementarias, que va desde guías para organizar la vida cotidiana hasta la oferta de suplementos y publicaciones extras (DIEZHANDINO, 1994, 23).

La aspiración de todo medio informativo es la de satisfacer la demanda de servicio público / servicio informativo a la sociedad. Este objetivo que podría ser utópico, se cumple, según un cierto grado de temporalidad, con la definición de un modelo que cumpla unos determinados requisitos, que son los que contienen la formulación de nuestra propuesta. La sociedad no va ni piensa en una sola dirección, como un medio podría aspirar a conseguirlo. Por lo tanto, habrá tantos modelos de medios informativos como demandas viables acoja la sociedad. El grado de sintonía o de aceptación de un modelo informativo con la sociedad determinará, mediante un proceso de adecuación, el grado de audiencia de ese medio.

Siguiendo a Mauro Wolf es a través de la llamada *agenda setting* (la agenda que acota lo que interesa o no interesa) se crea un grado de implicación y complicidad entre el medio y su público; de la misma forma que si se produce un rechazo a este instrumento funcional por su público irá abriendo la brecha de la fuga de lectores de esa publicación, bien hacia otro medio o creando un hueco en el mercado para otra publicación que devuelva a ese sector disidente la confianza... (WOLF, 1987, 157). Dependerá pues del uso o abuso de un medio con su

agenda setting. Lo que ésta hace es ampliar o reducir, acotar la realidad o delimitar su campo de acción. Fuera de estas agendas, el mundo es como si no existiera, impera el silencio y la oscuridad informativa.

2.1 ¿CONVIVENCIA O CONFRONTACIÓN?

Esta función de vehículo, que transmite información y responde a una demanda social de servicio, coloca al medio de comunicación que lo practique satisfactoriamente en el punto óptimo para hacer una oferta de amplia aceptación por el público. Lorenzo Gomis le concede a los periódicos un valor fundamental de mediación entre el sistema político y la sociedad. Además de intérprete, el periódico es mediador. El intérprete traduce una realidad, comunica, en líneas generales, entre dos personas. Del mediador se espera, que tenga autoridad moral y prestigio (GOMIS, 1974, 95).

El juicio permanente de los lectores marcará el punto de equilibrio o rechazo; en definitiva, la función social que cumple el medio en su buen quehacer periodístico. La *agenda* conformará la tipología, la aceptación o rechazo del periódico como mediador. Hay a nuestro juicio tres modos diferentes de interpretar la agenda y de entender el negocio informativo:

1º Una línea de actuación deformadora de la realidad informativa, en la que suelen caer algunos medios de alcance nacional e internacional, así como sus imitadores en los círculos más reducidos (regional o local). Medios que pueden ser analizados desde “la base simplista y ancestral bondad-maldad” (REIG, 1995, 518). Es el caso de los periódicos que aparecen enfrentados ante la sociedad, en los que domina el negocio de la información sobre el servicio; o dicho de otra manera, domina el afán de poder del periódico. Ese afán generó, en la prensa madrileña de los noventa, la aparición de un periodismo convulsivo y estridente, en connivencia, muchas veces, con determinados poderes políticos.

2º Otra línea sería la que persiguen aquellos medios que se presentan ante sus lectores como “el universo armonizado”, una especie de “cordura prudente” con la que el medio se sitúa ante sus lectores, pero manteniendo siempre la primacía de la empresa (MORIN, 1974, 144).

3º Y como extensión de esta segunda tendencia, dando un paso más hacia el intento de armonizar los intereses de los lectores con los de la empresa, de los periodistas y de los factores externos (publicidad y poderes fácticos), nos acercamos a una tercera vía: la del periodismo de convivencia o de consenso.

Éste sería, a grandes rasgos, el amplio tramo que los medios recorren desde la connivencia de los que tienen más definida su posición en el juego de poderes que le ofrece el mercado hasta el de los que se esfuerzan por situarse en zonas intermedias o apuestan por ser instrumento de convivencia, bien forzados por las circunstancias del mercado o como una opción más desinteresada y comprometida con la sociedad en la que desarrollan su actividad.

La respuesta que cada medio ofrece a los lectores, su interpretación de la agenda ante su público, conforma la definición y situación del mismo ante la sociedad. Entendemos por consenso lo que Gomis señala como función de mediación. Nos encontramos por tanto con a) un ámbito de referencia, que es el local; y b) una interpretación del modo de diseñar la *agenda setting*, o de construir una línea editorial, que llamamos de consenso, convivencia o mediación.

2.2 LA TERCERA VÍA

El periódico, y especialmente el periódico local, será un auténtico vehículo de comunicación al servicio de la sociedad en la medida en que se convierta en un instrumento de convivencia. Hay evidentemente otras variables en la concepción del periódico local, igualmente válidas.

Periódicos con objetivos más restrictivos que nacen con vocación de servicio más limitada, no dirigidos a toda la sociedad o rechazados por parte de la misma; publicaciones que tienen un sesgo más crítico o más oficialista, por exigencias de las competencias o por otras razones de índole política, económica, social o confesional, que producen una fuerte adhesión en un núcleo de lectores en la medida en que provocan rechazo en otro sector de la sociedad más proclive a otra publicación.

Para que un medio sea considerado, desde nuestro punto de vista, como un periódico de tercera vía, de consenso o mediación, ha de cumplir una serie de objetivos:

- a) en relación con los ámbitos geográfico y social; y
- b) en relación específica con la publicación.

Con referencia al primer apartado, hemos de partir del presupuesto de que nos referimos a medios de comunicación al servicio de una sociedad democrática formada en los valores de la cultura, la libertad y el progreso: una sociedad democrática y un entorno de convivencia o de ciudadanía. En general, todo entorno es difícil para el desarrollo de una prensa libre; los entornos locales con más bajos niveles de renta, entrañan más dificultades y tienen más problemas para defender una línea de independencia frente a los poderes fácticos del lugar. Vivimos ciertamente en un entorno difícil para la Prensa. Difícil y a la vez comprometido por las circunstancias adversas que hay que superar y por el compromiso que un medio debe asumir para ser un agente dinamizador de la sociedad.

Con respecto al segundo apartado, en un periódico local de las características del que estamos describiendo, han de concurrir una serie de objetivos para que cumpla su función de periódico de convivencia y como tal sea aceptado. Entre otros objetivos destacaríamos los siguientes:

1. Empresa comprometida con la sociedad.
2. Independiente.
3. Notario de la actualidad.
4. Participativo, activo y cercano.
5. Con opinión propia.
6. Ser un medio útil (servicios).
7. Diseño adecuado y paginación equilibrada
8. Memoria histórica / Hábitos de rutina positiva...
9. El periódico en la red. Edición electrónica.
10. Dotado de mecanismos profesionales, códigos deontológicos, normas de régimen interno, libros de estilo...

Prestemos ahora atención a algunos de estos apartados, aunque el referido a los lectores, la base de clientes de un medio impreso, merecerá una consideración aparte, del mismo modo que dedicaremos especial atención a desarrollar el conjunto de la empresa informativa y sus relaciones con la publicidad y a la ética.

2.3 EMPRESA COMPROMETIDA CON LA SOCIEDAD

Una empresa periodística debe adquirir un compromiso ante la sociedad. Un medio no puede adoptar una actitud pasiva ni puede limitarse a ser un negocio más. Por el contrario, tendrá la obligación ineludible de ser un agente activo en el desarrollo de la misma, desde una perspectiva ética y de servicio público, como fundamentos para desarrollar los mecanismos que conducen a un medio a alcanzar las máximas cotas de respeto, responsabilidad y credibilidad de su línea editorial.

A propósito de este compromiso ético de las empresas periodísticas y de los profesionales de la información, señala el profesor Carlos Soria –en una conferencia pronunciada en Sevilla, 1993, “La superación de la esquizofrenia ética de las empresas informativas”–:

“Una empresa informativa está para informar, no para desinformar. La desinformación, aunque diera mucho dinero no es tarea de ninguna empresa informativa. Pero al mismo tiempo, de forma inseparablemente unida, una empresa informativa tiene que ganar dinero. Pero tampoco está para ganarlo a cualquier precio: al precio de la desinformación o al precio de la falta de ética, que es desinformación dos veces.”

“... Información, sí; beneficios, también. Resulta, en este sentido, disolvente de la ética y la unidad empresarial la idea -tan arraigada en tantas empresas- de que la calidad informativa no vende. Por el contrario, por razones experimentales, por razones informativa y por razones éticas hay que asumir profundamente la idea precisamente opuesta: la diferencia entre la calidad y lo que vende es mucho más pequeña de lo que se supone”.

2.4 INDEPENDIENTE

La independencia del periódico será consecuencia del compromiso ético de la empresa editora con la sociedad. Sólo el poder de la ética, respaldado por la solvencia económica, marcará las pautas de libertad del medio, desvinculado de los poderes reales que le atosigarán por doquier: poderes institucionales, poderes económicos, poderes políticos, ideológicos y confesionales. Leo Bogart invita a los lectores a investigar sobre los soportes económicos de los medios a los que dan su confianza y a velar por la importancia que tiene la prensa independiente en una sociedad libre.

La independencia es, pues, independencia económica y ésta se consigue únicamente con soportes empresariales que sean rentables. Sin embargo, ese valor de independencia es el que ponen en peligro aquellos medios cuando se salen del rol que la sociedad les tiene asignado al entrar en la esfera de connivencia con otros poderes, o se convierten directamente en un poder.

2.5 NOTARIO DE LA ACTUALIDAD

Para que el periódico sea realmente el notario de la actualidad, la página viva de la historia de cada día, el cronista de los hechos cotidianos de una comunidad, ha de ser veraz y honesto. El pilar básico sobre el que se construye la veracidad son las fuentes y el requisito que avala la honestidad no es otro que el objetivo de informar sin más intermediaciones, sin sensacionalismos, sin amarillismos baratos, sin estridencias, sin violentar la realidad; popular, pero no populista. Y en un periódico, y sobre todo en un periódico local, estas exigencias son más contrastables por los propios lectores, que le hacen un seguimiento más directo.

Veracidad, credibilidad, objetividad son avales para un prototipo de periódico riguroso, interesante y claro. Furio Colombo, citado por González-Reigosa, hace una llamada a los profesionales del periodismo para que vuelvan “a recuperar el elevado espacio de notario-avalador de acontecimientos comprobados, de fuentes identificadas, de razones conocidas, de reconstrucciones independientes. Es, sin duda, el buen camino para sostener o ganar la confianza del público; la buena senda que algunos parecen haber perdido de vista, seducidos por los encantos de un periodismo hipertrofiado y un éxito fácil que no son su verdadero territorio, el territorio del ejercicio periodístico” (GONZÁLEZ-REIGOSA, 1997, 56).

La buena senda del periodismo es la objetividad; y la mala senda, la manipulación y la mentira.

2.6. PARTICIPATIVO, ACTIVO Y CERCANO

Un periódico no es sólo el producto elaborado por un grupo de profesionales, sino el resultado de la comunicación recíproca que se establece entre el medio y sus lectores. Si en la prensa, los lectores son la parte más importante de la cadena, en un periódico local lo son aún más porque se sitúan en una triple dimensión:

- Como lector es el consumidor directo.

- Participa activamente en la producción del medio como colaborador (cartas, artículos de opinión, mensajes telefónicos, sugerencias...)

- Su vinculación es tan cercana que le permite completar esa función de vasos comunicantes que aporta al modelo en la construcción de la *agenda setting*. El lector es el pulso de la sociedad en el medio.

“La prensa localista americana -escribe Leo Bogart- al revés de lo que ocurre con los periódicos nacionales de cualquier país, obtiene su fuerza de una capacidad especial para expresar el sentimiento de comunidad que vincula a las gentes con su lugar de residencia, a la vez que influye en su forma de vivir” (BOGART, 1985, 54). Pero esta influencia, a su vez, debe ser también recíproca. El público acepta la agenda, acepta la función de mediación, de intérprete del periodista, que dirige los contenidos, los sintetiza, atiende sus demandas. El medio local, el periódico al servicio de una comunidad, tendrá fuerza si permite la participación activa del público. De esta forma, el medio llegará a servir a los lectores como su propio instrumento de poder frente a los demás poderes ante los que el ciudadano puede sentirse desprotegido. Los ciudadanos recurrirán a su medio no sólo a título personal para expresar sus inquietudes y quejas a través de las cartas al director, por ejemplo; sino que utilizarán el periódico para presionar, denunciar, etc., en sus causas justas: lo mismo para denunciar a un constructor que entrega los pisos de forma defectuosa que a los ayuntamientos por cobrar tasas excesivas.

Un instrumento de poder que pueda ser correctamente usado por todos los ciudadanos, sin excepción. El periódico local, al contrario que su competencia por elevación -el nacional- tiene la obligación de presentarse ante sus lectores como una hoja de reclamaciones abierta permanentemente. En la medida en que se cumpla satisfactoriamente este requisito, el medio se hará también más fuerte y consolidará su independencia frente a los poderes que pretendan minar su fortaleza.

2.7. CON OPINIÓN PROPIA

En este modelo adquiere una relevancia destacada la participación del público en las páginas de opinión. Además de la sección de cartas, el periódico debe generar su propia opinión local. La opinión del medio se refleja en sus editoriales. En un periódico de mediación o consenso la línea editorial debe estar pegada a los intereses de su público. Esta apreciación es

interesante para observar la sintonía que debe haber entre la publicación y sus lectores. Un medio local debe invitar a participar a las elites sociales culturales, políticas, económicas... para enriquecer la pluralidad de pensamiento y de expresión en sus páginas, pero no como pretexto para disimular, entre todo una gran entramado de artículos de colaboradores externos, su propia línea editorial. Sintonía editorial del medio con su público significa compromiso.

Viene a colación, recordar aquí la Declaración Básica de Principios de la Conferencia Nacional de Editorialistas de Estados Unidos, celebrada en 1949, sobre la importancia de la opinión en la prensa: “El periodismo en general y el editorialismo en particular son algo más que un modo de ganar dinero. Es una profesión dedicada al bienestar general y al servicio público. El principal deber de los periodistas es proporcionar información y guía que a su vez creen opiniones firmes que son indispensables al funcionamiento vigoroso de la democracia”.

En resumen, la opinión en el periódico local debe cumplir una serie de exigencias y valores, tales como:

1. Establecer una línea editorial comprometida.
2. Fortalecer la capacidad de mediación del medio.
3. Contribuir a la pluralidad del medio con su tribuna abierta.
4. Invitar a los ciudadanos a defender con sus opiniones los intereses de su comunidad.
5. Reforzar la independencia del medio.
6. Reafirmar los valores positivos de la identidad local, al tiempo que la hacen partícipe de una concepción universal del pensamiento, de los derechos humanos, de la solidaridad entre los pueblos.
7. Acercar sus lectores a las elites más cualificadas para generar opinión y divulgar sus conocimientos.
8. Descubrir nuevos valores literarios de dentro y fuera de su plantilla.
9. Fomentar la crítica, al tiempo que se somete libremente a ella.

10. Dignificar, enriquecer y prestigiar al medio.

2.8. SER UN MEDIO UTIL (SERVICIOS)

El periódico, además de ser un servicio público en sí mismo, adquiere la otra categoría de servicio como instrumento útil. Los servicios en un periódico local adquieren una dimensión especial. Los lectores demandan unos servicios y utilidades básicos y otros complementarios que completan la agenda específica de cada medio local. Más que ningún otro medio, el periódico local se convierte en un servicio público en general y en un periódico de servicios. El futuro del periodismo local está aún más marcado por esta tendencia. “El Periodismo de Servicio busca las soluciones. Es ese tipo de información cuya meta deja de ofrecer sólo datos circunscritos al acontecimiento, para ofrecer respuestas y orientación.... El sentido práctico y la utilidad son definitivamente valores añadidos a la información” (DIEZHANDINO – COCA, 1995, 420).

2.10 SERVICIO DE PRENSA ESCUELA

Como una extensión del periodismo de servicios la prensa, en general, y la prensa local, de manera más directa, encontramos los proyectos encaminados a llevar el periódico a las aulas. Estas iniciativas cumplen tres objetivos:

- a) Introducir a los escolares en la lectura de la prensa, en general de los medios de comunicación; interesarse por sus contenidos, aprender a valorarlos, etc.; y a trabajar con la prensa en asignaturas como lenguaje, sociales...
- b) Captar la atención de los enseñantes hacia los medios locales para que los conozcan y sepan llevarlos a la escuela. Para ello se ha de contribuir, a través de acuerdos entre el medio y los centros de profesores, a la formación complementaria de los enseñantes en materia de medios de comunicación. Llevar a los profesores al periódico, introducirlos en sus estructuras internas, enseñarles el proceso de elaboración, conducirá a fomentar fuertes vínculos de unión entre los profesores y sus medios locales.
- c) Los programas de prensa-escuela, a través del envío de ejemplares a las escuelas, de concursos de redacción, de cursos especiales para el profesorado, ayudan a ampliar su difusión.

Sin embargo, los convenios de Prensa Escuela se han quedado obsoletos o, dicho de otra manera, necesitan de una revisión a fondo por todas las partes implicadas. Hoy por hoy no se cumplen los objetivos mínimos exigibles para que estos programas sean realmente útiles y provechosos. Sin embargo, hay que reconocer que, al margen de los acuerdos institucionales con los medios de comunicación, desde la escuela se están desarrollando iniciativas de vanguardia, que habrán de servir de ejemplos a los profesionales de la información y, en general, a las empresas periodísticas para que tengan en cuenta estas experiencias tan positivas para la formación de los futuros lectores de prensa.

3. EL PERIÓDICO DE LOS LECTORES

No hay un modelo, no hay unos profesionales, no existe el periodismo escrito si no hay lectores. Se trata, pues, de defender la idea de que el periódico es de los lectores. Es de la empresa para los lectores, de los periodistas para los lectores, de los anunciantes para los lectores. No existiría empresa periodística si no tiene como finalidad comunicar adecuadamente su producto con un público. El periodista escribe en un periódico que pertenece a una empresa, en la que goza de mayor o menor grado de libertad en el ejercicio de su profesión, pero lo que le llega directamente al lector es su información, su artículo, su fotografía, su mensaje, su firma. Si decimos que la información es la sustancia del proceso comunicativo, el consumidor es el receptor de la misma: los demás actores son soportes, mediadores, intérpretes; o participantes ajenos que se integran en la cadena, como serían en este último caso los anunciantes. Sin embargo, el lector no está integrado en la red, como las demás partes que participan en la cadena. El lector no cuenta, o no ha contado hasta ahora, más que de una forma pasiva, con algunas que otras ligeras concesiones que han diferenciado al consumidor de prensa del de los otros medios -radio y televisión- de ser un elemento más activo.

Sin embargo, ese grado de actividad se refiere más a la posibilidad del uso del producto, que al de su participación en el proceso de elaboración. Cada vez son más los lectores, que reclaman su derecho a participar.

Gabriel García Márquez da en la clave al calificar a las redacciones de hoy como “laboratorios asépticos para navegantes solitarios donde

parece más fácil comunicarse con fenómenos siderales que con el corazón de los lectores” (*El País*, 20-X-1996). El lector, por lo tanto, debe situarse en el núcleo o en el corazón de la red.

Sin embargo, hay editores que se resisten a abrir la publicación al lector porque temen que se les descubra su juego; del mismo modo que hay periodistas que temen la crítica y sobre todo que el lector le recrimine que sus intereses informativos no coinciden con los del público. Como solución a ese desencuentro del periodista con el lector, Jüergen Poulsen, profesor de Estudios de Media en la Universidad de Roskilde (Dinamarca) recomienda la siguiente receta: “Cada periodista debería imperativamente visitar personalmente a cinco lectores por año. Esto daría origen a un nuevo tipo de periodismo” (*Asociación Mundial de Periódicos*, 1999). Esta receta es aún más eficaz para los medios locales, en los que el periodista tiene más cerca al lector. En definitiva, como dice James Fallows, director de *The Washington Monthly*, que “el periodista debe convencerse de que su patrón es el lector” (*El País*, 29-III-1999).

Se trata, pues, de colocar al lector en su lugar, en el corazón. Ahora, en la estructura del producto, el lector se sitúa en la periferia. Se trataría, en un proceso de retroalimentación o de equilibrio, de pasar al lector de la periferia al núcleo por dos motivos: a) porque es el receptor; y b) porque está integrado como sujeto activo en el proceso. La situación de éste en el núcleo equivale a decir que el medio tiene atrapado al lector en su red, en el sentido positivo de la tela de araña que se le teje a su alrededor para que se sienta el rey de la comunicación.

El medio pondrá a disposición del lector una serie de instrumentos que garanticen por un lado su vinculación activa (cartas al director, teléfono o fax del lector, correo electrónico del lector...) y de participación y comunicación sobre la empresa a través:

- Club de lectores o de lectores-suscriptores.
- Estatutos del lector / El defensor del lector...), a través del que se establezcan unos límites amplios de expresión para que el ciudadano pueda emitir sus denuncias, sugerencias, opiniones, en cartas o artículos, con absoluta libertad, aunque sus críticas afecten de forma directa al medio...

- Conocimiento de la propiedad, de su compromiso editorial, de sus redactores... La política de transparencia y lealtad de llevar al medio a poner las cartas al descubierto para que se sepa quién es el editor, qué objetivos persigue, qué compromisos editoriales adquiere, cuál es la composición de su plantilla de redacción...

- Cambios en la propiedad y su repercusión en la línea editorial. Los lectores tienen derecho a conocer los cambios que se han producido en la propiedad de la empresa editora, en qué forma afecta al accionariado y las repercusiones que tendría en la línea editorial. No siempre que hay cambios bruscos en la titularidad de las empresas periodísticas se les explica a los lectores como sería lo correcto.

En definitiva, si el objetivo es situar al receptor en el núcleo de la red, habrá que aceptar la necesidad de poner a su disposición mecanismos que avalen la conducta de lealtad que el editor le dispensa a su cliente. La empresa, en cualquier caso, actuará en su propio beneficio, atendiendo como se merece al sujeto en el que culmina, por un lado, el acto de comunicar y, por otro, el fin último del editor de vender su producto en el mercado.

4. EL PERIÓDICO EN SU PROPIA RED

Detrás de un periódico hay un complejo entramado. Hay una red en la que cada uno de sus actores, internos y externos, tiene asignado un papel, con funciones fijas o cambiantes, atendiendo a la versatilidad de una organización que manufactura un producto que cada día tiene que ser diferente y cada día marca una fecha de caducidad. Ver el desarrollo de un periódico en su propia red es analizar cómo actúan cada uno de los participantes en esta función de crear un producto, con materias tan delicadas como la transmisión pública de informaciones e ideas:

1. La empresa.
2. La publicidad.
3. El nuevo invitado de las promociones.
4. Los poderes fácticos o contaminantes.
5. La Redacción: en su concepto de refinería; y de lugar en la que se organiza el director con su equipo profesional.

6. El poder de la ética.

4.1 LA EMPRESA

El prototipo de periódico local que hemos definido como de consenso o de convivencia dialéctica corresponde a un modelo empresarial, que ha de adecuarse a las características generales de toda empresa periodística con las ventajas e inconvenientes que le reporta la proximidad. Es una finalidad específica de la prensa “el servicio a la comunidad, la función pública de informar, la libertad de expresión y, como suma, la realización del derecho universal a la información, de donde el deber de informar como causa de la empresa informativa” (TALLÓN, 1991, 465).

La empresa periodística tiene como fin la comunicación de informaciones e ideas a través de un medio o instrumento que reviste el producto. Además de esta finalidad última, en los orígenes del periódico están los anuncios, que también forman parte de la comunicación. Es decir que el periódico vende *información* al lector al mismo tiempo que *vende* lector al anunciante (SOHON, 1988, 200)

Sin embargo, la realidad presenta un panorama en el que se contemplan dos concepciones distintas en el negocio de la información: las empresas que siguen las pautas sociales y éticas de su mercado y las que trasgreden esos límites. De hecho, la prensa, junto a su gran aliada, la economía, ha desplazado a los poderes tradicionales -legislativo, ejecutivo, judicial-, para colocarse en una situación de privilegio. “El primero de todos los poderes es el poder económico. Y el segundo ciertamente es el poder mediático. De forma que el poder político queda relegado a una tercera posición” (RAMONET, 1998, 32).

Un periódico local no escapa a las tentaciones que acechan a otro medio de dimensiones nacionales. El periódico local -o en su caso la emisora de radio o televisión- puede convertirse en una copia reducida del nacional: una empresa que persiga otros intereses que vayan más allá de la información, unos profesionales a su servicio y unos poderes locales (publicidad, instituciones, empresas...) que sometan la publicación a intereses ajenos al de su soporte de audiencia. Un diario local se ve obligado a sortear demasiados obstáculos para mantener su independencia y presentarse ante sus lectores como auténtico instrumento de comunicación. Los peligros que acechan a estos periódicos se presentan de forma más visible que los que puedan afectar a los grandes medios, en los que los intereses de la publicación

aparecen más alejados del conocimiento de su público, salvo en situaciones de *descaro* editorial. Estos peligros son:

1. LOS QUE SE DERIVEN DE LA EMPRESA EDITORA. Si el empresario o los empresarios aparecen asociados a otras esferas de poder o a través del medio persiguen otros objetivos apoyándose en el poder de la publicación. En la prensa local, en la que algunas empresas de comunicación están formadas por accionistas locales este riesgo es aún mayor y tiene unos efectos todavía más directos y negativos en los periodistas, que se sienten presionados, y en los lectores que advierten los intereses ajenos a la información.
2. LA CLIENTELA DE PUBLICIDAD. Algunos potentes clientes locales suelen amenazar al medio con la retirada de los anuncios si la publicación no *cuida* sus intereses, como advertiremos más adelante.
3. LOS PODERES FÁCTICOS: institucionales, políticos, económicos o de cualquier otro signo que pretendan influir en el medio a cambio de contraprestaciones o favores.
4. LOS PERIODISTAS. También el profesional de la información se convierte en un factor de riesgo para sí mismo y para su empresa cuando aprovecha su actividad para lograr intereses ajenos a los de la publicación.

Del comportamiento de estos agentes internos y externos en el proceso informativo, desde que se produce la noticia, hasta que le llega elaborada al público, deduciremos si el periódico es un modelo de convivencia dialéctica, de consenso, o, por el contrario, se deteriora en un proceso de connivencia. Un periódico se convertirá en un instrumento útil y de convivencia, en la medida en que sepa sortear -dentro de una lógica empresarial- esos riesgos y pasar de la frontera de la connivencia, es decir, de la alianza de los poderes fácticos al margen de los públicos, a la otra alianza del medio con su público dentro de una relación normal y definida con los agentes externos que participan en el legítimo negocio de la información.

4.2. LA PUBLICIDAD

La publicidad es un elemento determinante para la economía de la empresa periodística. Los anuncios, desde ese punto de vista, no sólo constituyen un soporte útil, sino que forman parte de la comunicación necesaria. De lo que se trata es de distinguir con claridad el papel de cohabitación de las noticias y de los anuncios en un medio. Si no fuera por la publicidad, la empresa periodística tendría que buscar otras fórmulas de subvención que acabarían con la libertad de expresión.

La tendencia dominante en esta cohabitación es que la información sufre acometidas constantes por parte del poder publicitario. No faltan voces de advertencia y de denuncia. “Los medios de comunicación han constituido un eficaz canal de comunicación de los mensajes publicitarios. La nueva dimensión económica proporciona a estos soportes solidez, estabilidad e independencia de injerencias externas; sin embargo, en las decisiones editoriales los aspectos económicos -por ejemplo, la posibilidad de perder importantes anunciantes- tienden a prevalecer sobre los informativos” (SÁNCHEZ-TABERNERO, 2000, 348).

Pero, además, son los anunciantes, privados o públicos, los que tienden a influir en los medios de forma directa:

1. Para desarrollar un poder en el medio con capacidad para influir en la economía de la empresa periodística.
2. Para conseguir blindarse de cualquier información negativa que les repercute directamente.
3. Para intervenir, en los casos más directos de grandes empresas y de instituciones públicas, en la política informativa y de personal de la redacción.
4. Para participar en el accionariado de la empresa periodística.

4.3. EL NUEVO INVITADO DE LAS PROMOCIONES

Como un paso aún más avanzado en el periodismo de servicios, han aparecido en el mercado de la prensa las promociones, con objetos complementarios que acompañan a los periódicos en los puntos de venta. Como definición, las promociones son “acciones comerciales dirigidas a apoyar el aumento de difusión del título afectado o incrementar el conocimiento de marca”. Forma ya parte de la rutina del lector encontrarse con este fenómeno de las promociones.

Los periódicos se han convertido, además de vehículos de información, de ideas y de anuncios en grandes bazares con una clientela a la que tienen la oportunidad de dirigirse directamente. La promoción es ya un aliado necesario -o ¿hasta qué punto necesario?- para la prensa de hoy:

- Para aumentar su difusión en general.
- Para captar la atención de nuevos lectores, a los que se les intenta atraer como clientes fijos.
- Para aumentar la publicidad como consecuencia de la mayor difusión obtenida.

Esta necesidad que señalamos se expresa con cifras. En un estudio realizado por AEDE, de los diarios controlados por OJD para el periodo enero 97 - diciembre 97, se aportan los siguientes datos:

- De los 76 periódicos de información general (con una difusión de 3.094.261 ejemplares), 73 de ellos hicieron promociones; sólo tres no emplearon esta actividad comercial). La hicieron los cinco diarios deportivos (825.684 ejemplares) y los tres diarios económicos (87.714 ejemplares).
- De los días editados por el conjunto de estos periódicos, el 45% por ciento hubo promociones; y el 55%, aparecieron sin promociones, dándose el caso de que algunos diarios aparecieron en determinadas fechas hasta con dos acciones comerciales.
- El desglose por tipos de promoción arroja las siguientes cifras: el 77% de las promociones se ofrecieron gratuitas; el 23%, se ofertaron con pago adicional.

Estos datos revelan una realidad: la ferocidad comercial con la que se está actuando en el sector para obtener o mantener los índices de audiencia, afecta a los ingresos de las empresas editoras. Para paliar estos efectos económicos, los editores recurren a los grandes clientes publicitarios, a las grandes empresas, y a las instituciones públicas y privadas.

En el caso de los clientes publicitarios se están trasvasando fondos de la publicidad destinada a las páginas de los periódicos, a este nuevo mercado de las promociones. En el segundo supuesto, las instituciones públicas y privadas también entran en esta dinámica del cambio de

estrategia publicitaria del periódico al producto que lo acompaña e incluso dando un paso más a favor de la prensa.

¿Cómo se soportan los cuantiosos gastos que cuestan las promociones? Las que son de pago pueden costearse a cambio de nuevos ingresos y de aumento de la difusión. En cambio, ¿cómo se costean las gratuitas?

Este interrogante merece una reflexión crítica. Hasta ahora han estado definidos en los periódicos los campos de actuación en la empresa editora de los agentes de la información y los agentes de la publicidad. Periodistas y publicitarios tienen marcadas sus reglas de juego, su forcejeo constante para lograr cuotas de dominio en las empresas, últimamente con situaciones más ventajosas para los publicitarios; se someten a unos códigos deontológicos y tienen además unas normas no escritas marcadas por una larga experiencia. Las promociones introducen un tercer elemento, cuyo papel está sin definir, y sin embargo, aparece como decisivo en la escena de la prensa española.

¿A cambio de qué una empresa, pública o privada, coloca su logotipo en una promoción?

El problema se presenta, por un lado, cuando se traspasan los límites de colaboración; cuando estos poderes públicos y privados no se dan por satisfechos con el pago de un plus que podríamos denominar de divulgación de la cultura o de fomento de la lectura, cuando son conscientes de que su contribución económica excede los límites de ese cuota de compromiso social; o simplemente, porque se creen legitimados a pedir contraprestaciones. Es en este punto donde aparece, como decimos, el tercer elemento que acompaña al periodista con su información, al publicitario con su anuncio: que es el invitado con su promoción, con patrocinio o con subvención.

¿Qué problemática genera o puede generar este nuevo invitado en la prensa? Además de las aportaciones positivas, la necesidad de su presencia para que la prensa se vaya reconvirtiendo en esa plataforma más amplia que oferta además de información nuevos y útiles servicios; señalemos también las disfunciones o problemas que puede generar o que, de hecho, está generando, con una incidencia mayor en el ámbito de la prensa local, donde todas las acciones, positivas o negativas, se viven y afectan con mayor intensidad:

- A) Genera un nuevo poder de influencia sobre el medio.
- B) Compromete la independencia y credibilidad de la empresa editora.
- C) Puede limitar la libertad de expresión de los profesionales, que se sentirán coartados o mediatizados directa o indirectamente si se aplican pluses especiales en el tratamiento informativo a favor de los mecenas de subvenciones y patrocinios.

Este nuevo fenómeno, de convivencia o de connivencia entre la prensa y su invitado de promociones, bien sea privado o público, requiere de unas normas de conducta que regulen estas relaciones. Si la cohabitación entre la información y la publicidad ha permitido que el editor comprara independencia y libertad para la estabilidad de su medio y la de sus profesionales; este fenómeno, si no se reconduce a tiempo y positivamente, puede dar lugar al fenómeno contrario: que se esté vendiendo libertad e independencia a cambio de audiencia. Si el futuro pasa por compartir piso con el tercer invitado, será necesario fijar las condiciones de una cohabitación a tres bandas.

4.4. LOS PODERES FÁCTICOS O CONTAMINANTES

La prensa local está sometida, además, a otros poderes, de los llamados fácticos, que tratan de ejercer un control total o parcial en el medio. Estos poderes actúan de diversas formas:

1. Acción sobre la publicidad.
2. Participación en el accionariado.
3. Promoviendo una política de subvenciones y patrocinios que favorezca o vete a unos u otros medios.
4. Con influencia para responder con sus favores a los intereses de la empresa informativa o, particularmente, de sus socios o consejeros: con licencias administrativas, apoyos financieros, con información privilegiada para acceder a nuevos negocios...
5. Con influencia sobre los profesionales a través de favores personales, regalos, viajes, trabajos extras...

6. Con influencia sobre las fuentes informativas para abrirlas, cerrarlas o contaminarlas.

Éstos son algunos de los peligros que acechan a editores y profesionales. Las influencias de estos poderes fácticos afectan directamente a los medios locales. Del forcejeo entre los editores y los profesionales con estas fuerzas dominantes dependerá la independencia de la empresa informativa. Conseguir ese objetivo tan necesario es, en muchos casos, una heroicidad.

4.5. LA REDACCIÓN

Se entiende por Redacción el lugar donde se prepara el periódico y también al conjunto de profesionales que forman la plantilla de una publicación periódica. De la síntesis de ambas acepciones podemos hablar de las tres partes que la conforman:

1. La Redacción, como lugar en el sentido de refinería o factoría, donde se elabora o fabrica el medio.
2. El director, que la organiza y dirige.
3. La Redacción, como el conjunto de profesionales que elaboran el medio.

4.5.1. EL CONCEPTO DE REFINERIA

La Redacción es la base de una empresa periodística. Las otras partes que completan la organización empresarial guardan esquemas parecidos a los de una empresa común. Para que haya empresa periodística tiene necesariamente que haber profesionales, redactores, que realicen el medio o el instrumento a través del cual se cumple el objetivo editorial de vender información a los lectores. No hay empresa periodística sin la participación de los periodistas; de la misma forma que no hay empresa de gestión hospitalaria o sanitaria si no hay médicos.

A la Redacción, por sus diversos canales directos o indirectos, le llega todo el flujo de la información. Las noticias entran desde el exterior, llegan a las mesas, cuadernos u ordenadores de los profesionales y posteriormente salen de nuevo al exterior reflejadas en un medio; en un proceso de llegada, elaboración y salida. Para

entenderlo más gráficamente podemos utilizar el concepto de refinería aplicado a la Redacción.

Una refinería es “una fábrica o instalación industrial donde se refina un producto”, como el azúcar, el aceite, el petróleo, etc. Esta operación de refinar es básicamente, en sus aplicaciones más elementales, lo que se hace en una Redacción. Las informaciones llegan en bruto, por distintas vías, y necesitan de su elaboración y manipulación -en el sentido de tratamiento o manufactura- por unos profesionales, que aplican unas técnicas.

Los periódicos salen de sus respectivas redacciones o refinerías con un grado menor o mayor de refinado.

El producto tendrá mayor o menor grado de limpieza, estará más o menos contaminado, en función de los criterios de independencia, libertad y profesionalidad que se apliquen para que la información salga limpia, sin edulcorantes ni conservantes, sin las contaminaciones externas de los poderes fácticos, de las fuentes interesadas o sin las contaminaciones internas si se aplican recetas o mezclas extrañas, lo que en términos periodísticos se conoce por la censura en sus más sofisticadas y diversas prácticas.

Del mismo modo que en las refinerías cercanas a los públicos, en zonas de olivar, por ejemplo, los consumidores conocen el grado de refinado que se ha aplicado al aceite; así también los lectores de los periódicos locales conocen más directamente el grado de excelencia o de contaminación que se utiliza en la elaboración del medio.

4.5.2. EL DIRECTOR

El director del periódico es el responsable de la Redacción y, en consecuencia, de los contenidos del periódico. Una vez constituida la empresa periodística, el director es la pieza clave que firma la publicación bajo su responsabilidad. El director se define, según J. Tallón, por tres notas claras y negativas: “1ª, no es el empresario; 2ª, no es el factor; 3ª, no es el editor” y, sin embargo, es figura obligatoria en la empresa periodística; su nombramiento es de libre designación por la empresa; tiene derecho de veto sobre todos los originales tanto periodísticos como publicitarios y sobre su figura recae toda la responsabilidad de la publicación ante la empresa, ante los lectores, ante la sociedad y ante los tribunales de justicia de forma

subsidiaria si la publicación perjudica a terceros; y, como recomendación, el cargo de director o subdirector, que es el que le sustituye a todos los efectos, “debe ser incompatible con cualquier actividad pública o privada que pueda coartar su independencia o libertad, y, por ende, la del órgano periodístico” (TALLÓN, 1995, 470).

El director de un periódico está sometido a excesivas presiones. El de un periódico local aún más, ya que se convierte, incluso a su pesar, más directamente en un personaje público. Un periódico puede ser el reflejo de la personalidad del empresario, del editor o del director. El problema surge cuando el empresario invade las competencias del responsable de la publicación, una tendencia que se repite en esos ensayos de empresas periodísticas controladas por empresarios advenedizos o procedentes de otros territorios (banca, construcción...).

Ahí surgen los problemas, a los que se refiere Enrique Badía, desde su experiencia de director de *Cambio 16* y *Diario 16*: “Cuando se llega a la dirección de un periódico hay que establecer unas bases consensuadas sobre qué tipo de periódico se quiere hacer y ese pacto tiene que ser muy consistente. Sobre estas bases el director es quien hace el periódico. Pero a veces los empresarios cambian las bases o quieren entrometerse y es ahí donde empieza el conflicto. El director, según su margen de flexibilidad, o se convierte en un redactor jefe de lujo o se rebela, y es el principio del fin” (*El Mundo*, 11-V-1990).

Personalidad, rebeldía o resignación. Los problemas entre empresarios y directores, que se resuelven, por regla general, a favor de los empresarios o editores, afectan gravemente a los contenidos del periódico y a la personalidad del medio.

Como resultado de estos choques de intereses, entre objetivos económicos a cubrir a cualquier precio y los criterios informativos, está en vías de extinción lo que podríamos denominar *periódicos de autor*, como aquellos que se han ido cimentando y consolidando con la obra de un director, respaldado por su empresario y por su equipo de profesionales. Este modelo de *periódico de autor* es el que ha dado como resultado que el medio sea aceptado y respetado, con un director situado en *la delgada línea roja* que nos sugiere la imagen cinematográfica, es decir, situado en un punto de equilibrio con capacidad para transmitir conocimientos, formación, experiencia y prestigio profesional. *La delgada línea roja* en la que se mueve, como

un avezado equilibrista, es un factor de riesgo que asume el director al situarse en la frontera más sensible para la paz o para la guerra, para mirar hacia la empresa y su Redacción al mismo tiempo, en un punto de equilibrio difícil de mantener con los de arriba y con los de abajo, con los de dentro de la empresa y los de fuera:

1. Con la empresa, en colaboración con todos los departamentos, en una línea de lealtad a los principios editoriales marcados, sin permitir intromisiones que afecten a los contenidos y manteniendo la línea editorial del medio.
2. Con la Redacción, marcando las directrices editoriales, velando por la formación de los profesionales, por el trato que le dispensa la empresa y por la independencia y libertad, abusos, etc.
3. Con los lectores, como su principal aval profesional.
4. Con la publicidad, en un trato de colaboración con sus representantes, que aportan riqueza al medio, sin que ello implique servidumbres que repercutan negativamente en la información.
5. Con la sociedad, ante la que le transmite la línea editorial, sin dejarse arrastrar por las influencias de las fuerzas que tratarán de ganarse su amistad para influir en la publicación.

4.5.3. LOS PERIODISTAS

En el gráfico que desarrollamos, el periodista está situado en el núcleo de la red, en el centro de la Redacción- refinería, a la que entran las noticias del exterior. Hasta llegar a ese punto, la información ha podido ser obstaculizada o mediatizada por fuentes y poderes externos, por influencias de la publicidad, por intereses de la empresa o por directrices que emanan del director. En la misma Redacción, la noticia sufre igualmente todo un proceso de refinado, que puede ser natural, practicado con criterios de profesionalidad; o realizado con prácticas contaminantes por los mismos agentes que han intervenido en su captación y que han podido interferir también en la refinería del producto y en el canal de salida, que lo conduce al exterior, donde es adquirido por el lector.

El periodista ha sido, en todo este proceso, el intermediario. Por más que se esfuerce, se trata de un intermediario o intérprete mediatizado por la empresa. Sin embargo, en su intermediación participa

activamente, aunque esté sometido a presiones. “De su capacidad para detectar los hechos con interés informativo, ordenarlos, seleccionarlos, comprenderlos, extraer las claves interpretativas, elaborar adecuadamente la información... depende, hoy más que nunca, el desenvolvimiento social” (QUESADA-HUMANES, 2000, 27).

Por lo tanto, el periodista no tiene que resignarse a ser un intermediario mediatizado, intervenido; aunque no tenga un poder propio, tiene el poder de su libertad y de su profesionalidad. Eso es cuanto tiene, aunque por la misión que desempeña pueda creerse que ostenta otro tipo de poder que, en todo caso, es un poder vicario, ya que le debe dependencia a la empresa y sus relaciones con el público no van más allá del pacto que haya establecido con el empresario.

Situado en el núcleo del proceso informativo, el periodista es un profesional que tiene que resistir los embates de todos los poderes que lo circundan en la red, con el agravante de que en el modelo local todos los actores que intervienen en el desarrollo de su actividad los tiene más cercanos:

1. La empresa editora: que le obliga a cumplir con la línea editorial y, debido a la fragilidad de su condición en el mercado, a aceptar desviaciones en su trabajo profesional que incumplen las normas contractuales previamente establecidas.
- 2.. El director: al que está directamente vinculado y de quien depende el grado de confianza para que desarrolle su trabajo con mayores o menores dosis de libertad y pueda realizarse y afianzarse profesionalmente. El periodista es consciente de que su dependencia del director lo impulsará hacia adelante o le obligará a estancarse y a cambiar de empresa.
3. La publicidad: aunque el periodista no interviene o no debe intervenir en el departamento de publicidad ni en el mercado publicitario, es consciente de que su actividad profesional puede estar condicionada a determinadas exigencias de los clientes.
4. Los poderes fácticos: por procedimientos directos o sutiles el periodista local sabe que su información puede acarrear problemas a los que detentan los poderes locales, políticos o económicos. De su grado de docilidad o rebeldía con apoyo o sin apoyo del director, dependerá su estabilidad profesional en

la empresa que le obliga a rendirse ante la *obediencia debida* de la publicación al poderoso de turno.

5. Las fuentes: el periodista tiene en su agenda sus fuentes propias y es consciente de que, además, debe contar por razones de conveniencia informativa, de contrastar opiniones, con otras fuentes; pero también se ve obligado a contactar con otras fuentes, por recomendación de la empresa, que tenderán a contaminar su trabajo. Las fuentes son sagradas; él periodista está obligado a salvaguardar su identidad, a garantizarles lealtad; pero también debe ineludiblemente contrastar la información que se le proporciona confidencialmente. No vale escudarse en las fuentes, que pueden ser insolventes, o mal informadas, para ofrecer informaciones que son sesgadas o perjudican a terceros o ponen en cuestión la credibilidad del medio.
6. De los lectores: el periodista está sometido al juicio de los lectores, que son los que le siguen o ignoran cada vez que estampa su firma en una información. La firma es como una tarjeta de visita que el periodista entrega a diario a miles de personas. Así como el profesional tiene que guardarse de las influencias, también tiene que mantenerse a una cierta distancia con el entorno cercano de lectores que pueden intervenir en su trabajo. Los lectores tienen sus propios cauces de comunicación y tienen también la libertad de entrar a refrendar o criticar el quehacer de los profesionales.

4.6. EL PODER DE LA ÉTICA

Para que un modelo de empresa periodística merezca ser valorado por el público, cumplir con su función de servicio público y ser considerado como un periódico de consenso o de convivencia dialéctica debe estar protegido por el poder fundamental que actúa en la red: el poder de la ética.

Dice Gabriel García Márquez: “La ética debe acompañar al periodista como el zumbido al moscardón” (*El País*, 20-XII-1996).

La ética en el periodismo es como la conciencia del periodista y así debería ser también para todos los actores que intervienen en este proceso. La ética es la que convierte a la empresa periodística en un servicio público. En definitiva, éste es el modelo en el que creo y el que considero que puede propiciar la oferta de un periódico local que sea digno para estar y para ser utilizado en la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- BOGART, L (1985): La Prensa y su público, Pamplona, Eunsa.
- CASTELL, M. (1999): La era de la información, Madrid, Alianza Editorial.
- DE MORAGA, M. (1982): Sociología de la comunicación de masas, Barcelona, Gustavo Gili.
- DIEZHADINO, P. (1994): *Periodismo de servicio*, Bilbao, Universidad del País Vasco.
- DIEZHADINO, P. – COCA, C. (1995): Informar de economía II. Madrid, APIE.
- GOMIS, L. (1974): El medio media: la función política de la prensa, Madrid, Seminarios y Ediciones, S.A..
- GONZÁLES REIGOSA, C. (1997): El periodista en su circunstancia, *Madrid*, Alianza Editorial.
- MACIÁ MERCADER, J. (1993): La comunicación regional y local, *Madrid*, Editorial Ciencia.
- MCLUHAN, M. (1998): La galaxia Gutemberg, Barcelona, Galaxia Gutember - Círculo de Lectores.
- MORIN, V. (1974): Tratamiento periodístico de la información, Barcelona, A.T.E..
- ORTEGA, A. (2000): *Horizontes cercano*, Madrid, Taurus.
- ORTEGA, F. - HUMANES, M^a L. (2000): Algo más que periodistas, Barcelona, Editorial Ariel.
- RAMONET, I. (1998): *La tiranía de la comunicación*, Madrid, Temas de Debate.
- RAMOS ESPEJO, A. (1994): “El periódico, instrumento de convivencia”, en Medios de Comunicación y Educación, Córdoba, Centro Asociado a la UNED..
- RANDALL, D. (1999): El periodista Universal, Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores.

- REIG, R. (1995): El control de la comunicación de masas: Bases estructurales y psicosociales, Madrid, Libertarias/Prodhufi.
- SÁNCHEZ – TABERNEIRO (2000): Dirección estratégica de empresas de comunicación, Madrid, Cátedra.
- SÉNECA (1996): Antología, Córdoba, Edición de RODRÍGUEZ PANTOJA, Diario Córdoba S.A.
- SOHON - OGAN – POLICH (1988): *La dirección de la empresa periodística*, Barcelona, Paidós.
- TALLÓN, J.(1991): “Empresa periodística”, *Diccionario de Ciencias Sociales*, Madrid, Ediciones Paulinas.
- WARREN, C. (1975): *Géneros periodísticos informativos*, Barcelona, A.T.E.
- WOLF, M. (1987): *La investigación de la comunicación de masas*, Barcelona, Paidós.

REFLEXIÓN GRAMATICAL Y APRENDIZAJE DEL USO DE LA LENGUA

Felipe Zayas Hernando

1. INTRODUCCIÓN

Aunque nunca se ha negado que la finalidad de la clase de lengua sea enseñar el uso del idioma, durante muchos años esta actividad se ha fundado en la creencia de que se aprende a usar una lengua aprendiendo su gramática. En consecuencia, la educación lingüística se ha concebido básicamente como un aprendizaje memorístico de definiciones, paradigmas, reglas, normas y ejemplos con la pretensión de que los alumnos apliquen estas informaciones como pautas para el uso.

La renovación de los contenidos gramaticales con las aportaciones de la gramática teórica, a partir de los años setenta, paradójicamente sirvió para reforzar este modelo de enseñanza. El resultado fue el divorcio cada vez mayor entre la instrucción gramatical recibida por los alumnos y su conocimientos práctico de los recursos gramaticales para el uso del lenguaje escrito o del lenguaje oral en situaciones formales. Por ello, el análisis crítico de las repercusiones que ha tenido la introducción de la lingüística teórica en el campo educativo no puede limitarse a señalar cuestiones como la falta de unificación terminológica y la mezcla indiscriminada de escuelas, tendencias o métodos; la “arboreomanía”, el análisis gramatical como actividad mecánica, la falta de rigor y coherencia en las descripciones, etc. (vid., por ejemplo, GÓMEZ TORREGO, 1985, 6-7). La crítica se ha de dirigir al fondo del problema: la confusión entre el objeto de estudio de la lingüística y el objeto de aprendizaje de la lengua en la enseñanza no universitaria; de otro modo, la confusión entre ciencia y educación. Este es el tipo de crítica que hace, entre otros, Jesús Tusón (1993, 8):

“Cabe decir enérgicamente que ni el estructuralismo ni la gramática generativa se constituyeron en teorías del lenguaje con la esperanza de verse reflejados, algún día, en la docencia primaria y secundaria. Pero un extraño afán condujo a muchos a adaptar de forma apresurada lo que era inadaptable, y el mundo de la docencia tuvo que sufrir cambios vertiginosos de terminología y de métodos que, en el fondo, volvieron a dejar las cosas como ya estaban: aprendizaje de definiciones rara vez entendidas, práctica del análisis y descuido casi total de los aspectos típicamente comunicativos. Con este panorama a la vista, las voces que regularmente se alzan para denostar la pobreza de los usos lingüísticos de nuestra juventud tendrían que saber ya, y con exactitud, dónde deberían dirigir sus críticas.”

Actualmente, al calor de la reforma de la enseñanza iniciada en los ochenta, están penetrando en la esfera educativa las diferentes corrientes de la lingüística que estudian el lenguaje en uso: la sociolingüística, la etnometodología, la pragmática, la teoría de la enunciación, la gramática del texto, el análisis del discurso, etc. Todas estas disciplinas comparten algunas perspectivas comunes, que se pueden resumir en estas dos: (a) la concepción del lenguaje como actividad social y, por lo tanto, la atención a los aspectos contextuales e interactivos; y (b) la aproximación funcional a la organización de la lengua, que es de una determinada manera por aquello que tiene que hacer, es decir, por las funciones que tiene que desempeñar. Parece incuestionable que si el objeto de enseñanza y aprendizaje es el uso lingüístico, las disciplinas que se ocupan del estudio la lengua en cuanto que es usada han de desempeñar un papel importantísimo en la innovación educativa. Pero este papel no puede consistir, como ocurrió con la irrupción del estructuralismo y el generativismo en la enseñanza, en prescribir nuevos conceptos y modelos de análisis. Ya podemos oír voces que advierten de este peligro:

“En la actualidad se están introduciendo en la enseñanza temas y conceptos de la lingüística del texto, del análisis del discurso, de las tipologías textuales, etc. [...] Si estas disciplinas se trasladan a la escuela sólo como contenidos gramaticales que han de aprenderse sin conexión con el uso, no habrá cambiado nada. Si simplemente cambiamos la gramática de la oración por la

gramática del discurso, los sintagmas por la cohesión, las subordinadas por los tipos de textos, no habrá cambiado nada. Si no apostamos decididamente por los procedimientos, las habilidades, las estrategias comunicativas, el uso real de la lengua en clase, seguiremos decididamente andándonos por las ramas (CASTELLÀ, 1994, 18).”

Esta confusión entre enseñanza de la lengua y enseñanza de la gramática ha producido actitudes de rechazo hacia la instrucción gramatical entre el profesorado implicado en la renovación pedagógica, por considerarla innecesaria para el aprendizaje del uso de la lengua. Más que razones fundadas de la inutilidad de la reflexión gramatical para el aprendizaje del uso de la lengua, esta actitud es una reacción contra un modelo basado en el aprendizaje memorístico de nociones gramaticales y en el reconocimiento y descripción de las formas lingüísticas.

En los últimos años existe un acuerdo casi general sobre la necesidad de la reflexión gramatical para el aprendizaje del uso de la lengua, pero a condición de que las actividades gramaticales se inserten en un modelo de enseñanza de la lengua en el que los conocimientos metalingüísticos sean operativos como pautas para la producción y para la comprensión de los textos. Bronckart (1985a, 111) plantea la cuestión con las siguientes palabras:

“Todos o casi todos los especialistas de la enseñanza están de acuerdo sobre la necesidad de “hacer” gramática, pero, ¿para qué y cómo? Las dos cuestiones están íntimamente ligadas, pues sólo es útil hacer gramática (“¿para qué?”) si se propone algún tipo de método (“¿cómo?”) [...] Algunos investigadores han discutido [...] la existencia de un “efecto retroactivo” de la reflexión gramatical sobre las prácticas verbales [pero] sus resultados no deben generalizarse: éstos demuestran que una práctica gramatical rígida y concentrada en las categorías tradicionales de la oración es poco productiva, pero no permiten afirmar que un enfoque diferente no conduciría a resultados positivos.”

Este nuevo enfoque se funda en la confluencia de diversos elementos: las aportaciones de las ciencias del lenguaje que se ocupan

del uso lingüístico¹; los estudios sobre los procesos que intervienen en la producción de los textos²; el avance de las investigaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión y la composición de textos en un contexto escolar³; finalmente, las aportaciones de los profesores que, habiendo adoptado un enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua, reflexionan sobre su práctica con las ayudas mencionadas en los tres puntos anteriores⁴.

Los principios de este nuevo enfoque de la enseñanza de la gramática son los siguientes:

- a) la supeditación de la enseñanza gramatical a unos fines pedagógicos, fundamentalmente el desarrollo de habilidades lingüístico-comunicativas;
- b) la revisión de los contenidos de la gramática escolar de modo que la reflexión metalingüística se ocupe del funcionamiento discursivo y textual de las unidades del sistema de la lengua;
- c) un enfoque metodológico basado en la observación y el razonamiento de los alumnos y que permita vincular la reflexión gramatical con las actividades de comprensión y producción de los textos.

Desarrollaremos estas tres cuestiones -finalidad de la reflexión gramatical, revisión de los contenidos gramaticales y enfoque metodológico- en los epígrafes siguientes.

2. LA FINALIDAD DE LA REFLEXIÓN GRAMATICAL

Bronckart, con las palabras citadas más arriba, está planteando una “inversión de las relaciones entre las prácticas pedagógicas y las disciplinas de referencia” consistente en no concebir los programas y los métodos de enseñanza como una aplicación de la lingüística, sino en someter las aportaciones de ésta a unos fines educativos establecidos previamente.

¹Para una visión general de estas aportaciones y su influencia en la enseñanza, vid. Lomas, Osoro y Tusón, 1993.

²Vid, entre otros, Cassany (1987) y Camps (1990 y 1994).

³Vid. en relación con la composición de textos: Camps (1992a, 1992b, 1993 y 1994). En cuanto a la comprensión: Colomer y Camps (1991); Colomer (1992) y Sánchez (1993 y 1995).

⁴Vid., entre otros, Jolibert (1988); Zayas (1993a); Jimeno (1994); Martínez, Rodríguez y Zayas (1994) y Rodríguez, Martínez y Zayas (1995); Zayas, Martínez y Rodríguez (1996).

Los fines pedagógicos que han de guiar la instrucción gramatical son, a nuestro juicio, los siguientes:

a) Utilizar los conocimientos gramaticales como criterio para producir y reparar textos:

1. 1.- Saber expresar un mismo contenido con formas gramaticales variadas y saber elegir la forma más adecuada y coherente.
2. Saber construir enunciados complejos -orales y escritos- utilizando correctamente diversos procedimientos sintácticos.
3. Saber usar de modo adecuado, correcto y variado las formas lingüísticas en el marco de la organización del texto: las marcas enunciativas (referencia al emisor y al destinatario, modalización...) y los conectores y procedimientos anafóricos de cohesión.
4. Saber revisar y reparar errores en los propios textos (concordancias, régimen verbal, pronombre relativo como término de preposición, ambigüedad en la referencia de los pronombres anafóricos, formas coloquiales o vulgares, tilde diacrítica, etc.)

b) Disponer de un metalenguaje que haga posible el diálogo entre profesor y alumnos sobre el objeto de aprendizaje y que permita a los alumnos la consulta de diccionarios, manuales de normativa, libros de estilo, etc.

c) Adquirir instrumentos que permitan el análisis de las características y del funcionamiento de las lenguas extranjeras.

Tanto la selección de los contenidos gramaticales como las decisiones de carácter metodológico se supeditan a estos fines.

3. LOS CONTENIDOS DE LA GRAMÁTICA ESCOLAR

Los criterios enumerados en el epígrafe anterior pueden ser una guía valiosa para decidir qué conocimientos gramaticales pueden ser útiles de acuerdo con los fines establecidos.

Una primera conclusión es que si los conocimientos gramaticales han de ser de alguna utilidad para producir y reparar textos, la reflexión gramatical se ha de situar más allá de los límites de la oración, para ocuparse de algunos mecanismos textuales, como las marcas enunciativas, que relacionan el texto con los factores de la enunciación, y los procedimientos de cohesión, que entretejen los enunciados sucesivos del texto.⁵

Además, para que la reflexión gramatical sobre los mecanismos textuales pueda tener alguna utilidad, sin que quede reducida a mera identificación y etiquetaje de procedimientos, es necesario vincular esta reflexión con el análisis de los factores del contexto en que se inscribe el texto, pues las reglas de nivel textual que se puedan observar en éste se explican por aquello que el texto tiene que hacer como acto verbal que es. Por ejemplo, se explica por factores contextuales el hecho de que las instrucciones de un folleto dirigido a los visitantes de un museo se den en forma de oraciones enunciativas - “*está prohibido hacer fotografías*”- y no mediante oraciones exhortativas - “*no haga fotografías*” -; o el hecho de que, siguiendo con este mismo ejemplo, no aparezcan marcas de implicación del emisor, ya que un enunciado como “*prohibimos hacer fotografías*” sería inadecuado.

Este ejemplo nos sirve para advertir que los contenidos gramaticales procedentes de la lingüística del texto no se han de tomar como un simple añadido a los contenidos tradicionales. Situar la reflexión gramatical en una perspectiva textual y discursiva no significa añadir otros niveles de análisis, sino un cambio en el modo de “mirar” las unidades y reglas del sistema de la lengua. Consideremos otro ejemplo: la perspectiva discursiva y textual aplicada a la conjugación verbal no consiste en añadir más conocimientos de tipo morfosintáctico a los que la escuela tiene como tradicionales. Esta perspectiva consiste en hacer que estos conocimientos sean más funcionales desde el punto de vista comunicativo, por ejemplo, hacer que sirvan para dar respuesta a

⁵Para una introducción a estos mecanismos textuales es útil la consulta, entre otros de Benveniste (1974); Kerbrat-Orecchioni, C. (1980); Bernárdez (1982); Bronckart (1985b); Mederos (1988); Castellá (1992) y Calsamiglia (1993).

preguntas como éstas: “¿Qué tiempos he de usar para presentar la situación inicial en un relato?” “¿Qué indica la aparición de los perfectos simples tras la presentación de la situación inicial?” “¿Qué tiempos uso para describir?” “¿Qué me indica la interrupción de los tiempos de pasado y la aparición de presentes en un relato?” “¿Qué tiempo del pasado he de usar para referirme a una acción anterior a otra que ya he contado en pasado?” “¿Qué tiempo he de usar para exponer el argumento de un relato?”

Otra consideración importante que debemos hacer es la siguiente. Afirmar que el estudio de la gramática tiene sentido sólo si sirve realmente como instrumento para la composición de textos no significa en absoluto que baste con ir introduciendo aquellos contenidos gramaticales que se vayan necesitando ocasionalmente para las actividades de uso, sin ningún tipo de planificación y sin sistematizar los conocimientos. Este modo de proceder sería olvidar que todo concepto gramatical ha de inscribirse en un subsistema de conceptos, relacionado jerárquicamente con otros subsistemas que se sitúan en diversos niveles. Por ejemplo, podemos necesitar en un momento determinado conducir a los alumnos a la observación de que, para cohesionar dos oraciones como:

“El Guadalquivir era una río navegable. Desde este río salían las expediciones hacia las Indias.”

el sintagma “desde este río” de la segunda oración se ha desplazado a la izquierda del verbo. Podemos obviar en esta observación si dicho sintagma es complemento de régimen o complemento circunstancial. Pero no podremos escamotear el hecho de que pertenece a una estructura oracional, y, dentro de ella, al predicado, y que su desplazamiento ha provocado la inversión del sujeto a la derecha del verbo. Es decir, el concepto de *complemento del verbo* se ha de considerar dentro de una red jerarquizada de conceptos gramaticales.

Pondremos otro ejemplo. Hemos dicho más arriba que una de los fines del metalenguaje gramatical es poder usar diccionarios, manuales de normativa, etc. Pues bien, en una clase de COU hemos pedido a nuestros alumnos que ejemplifiquen con una oración cada una de estas acepciones de “subir”(se trata de una versión simplificada de la entrada “subir” del *DRAE*):

SUBIR.

1. *intr.* Pasar de un sitio o lugar a otro superior o más alto. *Ú. t. c. prnl.*
2. Entrar en un vehículo. *Ú. t. c. prnl.*
3. Crecer en altura ciertas cosas.
4. *tr.* Recorrer yendo hacia arriba, remontar.
5. Trasladar a una persona o cosa a un lugar más alto que el que ocupaba. *Ú. t. c. prnl.*
6. Hacer más alta una cosa o ir la aumentando hacia arriba.
7. *fig.* Dar a las cosas más precio o mayor estimación de la que tenían. *intr.* Incrementarse el precio o estimación de una cosa.

Para poder resolver la tarea, los alumnos han debido utilizar los conceptos “intransitivo” y “pronominal” en relación con sus contrarios “transitivo” y “no pronominal”. Pero también han debido tener en cuenta que en determinadas acepciones el sujeto debía ser un sustantivo con el rasgo + *animado* (*Dar a las cosas más precio*), pero en otras el rasgo debía ser - *animado* (*Crecer en altura ciertas cosas*).

En definitiva, es necesario que a lo largo de la educación obligatoria los alumnos vayan sistematizando un conjunto de conocimientos sobre las formas y reglas del sistema lingüístico. Pero estos conocimientos sólo serán significativos si desempeñan algún papel en el aprendizaje de destrezas discursivas y si el metalenguaje adquirido tiene la función de facilitar la comunicación en el aula a propósito de las actividades de comprensión y composición de textos.

4. ENFOQUE METODOLÓGICO

En la Introducción incluíamos una cita de J-P. Bronckart en la que se planteaba esta cuestión: para que la reflexión gramatical tenga un “efecto retroactivo” sobre las prácticas verbales es necesario adoptar un enfoque diferente del tradicional. En el epígrafe anterior hemos sostenido que este cambio de enfoque afecta al objeto mismo de la reflexión gramatical. Si ésta ha de tener como finalidad el aprendizaje del uso de la lengua, las unidades tradicionales del sistema lingüístico se habrán de considerar desde una perspectiva textual y discursiva; además,

será necesario introducir contenidos relacionados con reglas de nivel textual no tenidos en cuenta en una gramática de la oración. Pero, además, el cambio de enfoque afecta al método. En efecto, no basta con actualizar los conocimientos gramaticales de acuerdo con las nuevas corrientes de la lingüística del discurso; es necesario que el conocimiento gramatical sea significativo, es decir, que sea un saber realmente disponible y utilizable en las acciones discursivas. Como advierte Camps (1994, 147), refiriéndose a la enseñanza de la composición escrita, “un cambio en los contenidos de la enseñanza de la redacción no lleva por sí mismo a un cambio en la manera de enseñar. El enfoque más reciente hacia aspectos textuales y discursivos [...] puede ser compatible con una modalidad directiva de la enseñanza de la composición”. De hecho ya se pueden encontrar ejemplos de libros de texto dirigidos a la Educación Secundaria Obligatoria que contienen lecciones sobre la adecuación, la coherencia y la cohesión con la creencia de que, una vez explicadas por el profesor las nociones, las reglas y los ejemplos, los alumnos no tienen más que aplicar todo esto a su escrito.

Enunciaremos a continuación algunos principios metodológicos para un aprendizaje significativo de la gramática.

4.1. ENFOQUE INDUCTIVO BASADO EN LAS CAPACIDADES DE OBSERVACIÓN Y RAZONAMIENTO DE LOS ALUMNOS.

Para que el aprendizaje gramatical sea significativo, la actividad gramatical no se ha de concebir como una transmisión de reglas y ejemplos, con la esperanza de que todo ello pueda ser aplicado posteriormente por los alumnos. Dicho de otro modo, no se aprende, por ejemplo, a cohesionar un texto escuchando una lección sobre los procedimientos de cohesión y haciendo ejercicios descontextualizados. De un modo bien diferente, las actividades gramaticales han de consistir en observar y manipular las formas lingüísticas, en sistematizar estas observaciones y en aplicar conscientemente los aprendizajes realizados a la composición y revisión de los textos. Un método inductivo requiere un proceso que comprende diversas fases:

a) Observación de enunciados mediante diversas operaciones de manipulación: comparar, conmutar, desplazar, suprimir, expandir, reparar, etc.

b) Sistematización de las observaciones con el fin de que se pueda llegar a la comprensión de las regularidades del sistema lingüístico y de su funcionamiento en el discurso.

c) Codificación de las regularidades mediante la formulación de reglas y definiciones (introducción de una terminología gramatical).

Por ejemplo, en relación con los procedimientos de cohesión, será imprescindible que los alumnos descubran, mediante diversos procedimientos de manipulación, las relaciones semánticas entre los enunciados sucesivos del texto o entre elementos de estos enunciados; que reconozcan las marcas de cohesión; que propongan criterios para su clasificación de acuerdo con las regularidades observadas en su funcionamiento discursivo; que se apropien de un metalenguaje que les permita poder referirse a los problemas de cohesión observados en sus propios textos y/o en los de los compañeros; etc.

4.2. UTILIZACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS GRAMATICALES COMO CRITERIO PARA LA PRODUCCIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS TEXTOS

La integración de la reflexión gramatical en el proceso de análisis y producción de textos requiere que las actividades gramaticales estén realmente al servicio del aprendizaje de las habilidades lingüístico-comunicativas. En nuestra opinión, el enfoque metodológico que mejor se ajusta a esta exigencia son los *proyectos de escritura*, dentro de la corriente conocida como *pedagogía por proyectos*⁶, por las siguientes razones:

a) Los objetivos de aprendizaje en el campo gramatical no se imponen al margen del uso, sino que obedecen a las características lingüísticas de la clase de texto que se está aprendiendo a componer.

⁶ Sobre los proyectos de escritura, vid. Camps (1995), traducción del epígrafe 7.4, pp. 152-156, de Camps (1994); Jolibert (1992) y la revista *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 2, octubre de 1994. Se encontrarán ejemplos de cómo integrar la reflexión gramatical con el aprendizaje de la composición escrita se encontrarán en Jolibert (1992); Zayas (1993b); Colomer, Ribas, Utset (1993); Jimeno (1994).

b) Los alumnos conocen de un modo explícito los objetivos del aprendizaje gramatical y usan estos conocimientos como criterio de producción y evaluación de la tarea.

c) Las actividades gramaticales se entienden como tareas parciales subordinadas a una tarea compleja global: los alumnos deberán resolver antes los problemas que plantea el plan general del texto, y, en un momento posterior -pero en relación con el proyecto global- atenderán los problemas microtextuales, para los que será necesaria la reflexión gramatical. Dicho de otro modo, la reflexión sistemática sobre aspectos gramaticales, de vocabulario, de ortografía, etc. no se hacen al margen de la producción, sino dentro de la tarea global de escritura.

Además, en el marco de un proyecto de escritura es posible tomar las dificultades y los errores de los alumnos como guía para planificar la actividad de reflexión gramatical. Jimeno (1994, 49) en un trabajo en que se describen diversas actividades gramaticales desde un planteamiento comunicativo y funcional, subraya la importancia de este enfoque: “El trabajar con textos de alumnos -afirma- nos garantiza el que apuntamos directamente a sus necesidades, el que partimos de su grado de competencia y no de suposiciones. Por otra parte, con este procedimiento apelamos a sus saberes implícitos de carácter lingüístico, a lo que se ha dado en llamar “gramática implícita”, que siempre es muchísimo más amplia que la explícita”. Este profesor, sostiene con acierto que mucho más interesante que el estudio de las estructuras gramaticales es la práctica directa de la transformación de textos o frases, acompañada de la reflexión acerca de qué variantes son mejores y por qué, y acerca de qué matices se ven modificados con las transformaciones. Este juego de transformaciones proporciona un conocimiento de las posibilidades de construcción en cuanto a las variables de orden, enlaces, sustitutos, esquemas oracionales, número y articulación de las diversas oraciones que componen una oración compleja, etc.

4.3. RECURRENCIA Y PROGRESIÓN DE LOS CONTENIDOS GRAMATICALES

Si el objeto de aprendizaje no es la descripción del sistema lingüístico, sino el dominio de la diversidad de los usos sociales del lenguaje, los contenidos gramaticales no pueden secuenciarse de un modo autónomo, de acuerdo con la organización que éstos presentan en los manuales de

gramática, sino según la planificación que se le dé previamente al aprendizaje de las prácticas verbales. Dicho de otro modo, la cuestión no es cómo distribuir los contenidos gramaticales a lo largo de una etapa educativa, sino cómo secuenciar la enseñanza de las prácticas discursivas, y, con ello, la reflexión gramatical asociada al aprendizaje de dichas prácticas. El problema es, por lo tanto, doble. Por una parte, necesitamos criterios que nos ayuden a considerar en términos de regularidad la diversidad de los usos sociales de la lengua, con el fin de distribuir esta diversidad textual con un orden temporal y según determinados criterios de progresión de los aprendizajes. En relación con esta cuestión, es inexcusable recurrir a los estudios de tipología textual, cuyas aportaciones han sido tenidas en cuenta en diversas propuestas de secuenciación⁷. Por otra parte, tenemos que determinar cuáles son los contenidos gramaticales necesarios para el aprendizaje de los diversos usos sociales de la lengua, diversidad que se manifiesta en una variedad de clases de textos. De este modo, la secuenciación de los contenidos gramaticales depende de la distribución secuencial de las prácticas discursivas, es decir, de las clases de textos mediante los que se realizan dichas prácticas. Esta dependencia implica volver a ocuparse de unas mismas formas lingüísticas en distintos momentos de una etapa, de un ciclo o incluso de un curso, pero con puntos de vista discursivos siempre diferentes o complementarios, lo que implica una progresión en el conocimiento gramatical entendido como un componente del conocimiento del uso de la lengua. Se pueden poner muchos ejemplos de esta combinación de recurrencia y progresión: el uso de las formas de la deixis personal -y, en general, de las marcas enunciativas-, diferente en los textos expositivos y en los argumentativos; la introducción progresiva de las formas de cohesión a propósito del trabajo con relatos, con exposiciones de carácter didáctico o con textos destinados a exponer una opinión y a modificar la del destinatario; las diferentes realizaciones sintácticas y semánticas de la oración en titulares de prensa, en acotaciones de textos dramáticos o en eslóganes publicitarios, etc.

⁷ Sobre tipología textual, vid. Castellà (1992); Zayas (1994); Rodríguez y Zayas (1994 y 1995). Sobre la utilización de los estudios de tipología textual para la secuenciación de los contenidos de lengua, vid. por ejemplo, Alcalde, González y Pérez (1993), González (1993); Barrientos (1993); Zayas (1994) y Zayas y Ferrer (1994).

5. CONCLUSIONES

La reflexión gramatical constituye un componente del aprendizaje del uso de la lengua a condición de que las actividades gramaticales se inserten en un modelo de enseñanza de la lengua en el que los conocimientos metalingüísticos sean operativos como pautas para la comprensión y la producción de textos escritos. Ello implica un nuevo enfoque de la enseñanza de la gramática según el cual la reflexión gramatical se subordine a unos fines pedagógicos -el desarrollo de la competencia comunicativa- y, en consecuencia, se revise la pertinencia de los contenidos tradicionales y se sigan unas acciones metodológicas acordes con dichos fines.

Los avances en la didáctica de la lengua dependen, por lo tanto, del progreso en la construcción de un modelo de enseñanza de la lengua cuyo eje sean las habilidades implicadas en los procesos de comprensión y producción de textos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCALDE CUECAS, L., GONZÁLEZ NIETO, L. Y PÉREZ GONZÁLEZ, S. (1993): "Propuesta B", en AA.VV.: *Propuestas de Secuencia. Lengua Castellana y Literatura*. Madrid, MEC / Escuela Española.
- BARRIENTOS, C. (1993): "La diversidad de los discursos como eje de secuenciación". *Aula de Innovación Educativa*, núm. 14, 10-14.
- BERNÁRDEZ, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, Espasa-Calpe.
- Benveniste, E. (1974): "El aparato formal de la enunciación", en *Problemas de lingüística general, II*. México, Siglo XXI, 1977.
- BRONCKART, J. P. (1985A): *Las ciencias el lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* Lausana, Unesco.
- Bronckart, J. P. et al. (1985): *Le fonctionnement des discours*. Lausana, Délachaux et Niestlé.
- Calsamiglia, H. (1993): "Singularidades de la elaboración textual: aspectos de la enunciación escrita", en LOMAS, C. y OSORO, A.: *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós, 181-197.
- CAMPS, A. (1990): "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza" en *Infancia y Aprendizaje*, 49. 3-19.

- CAMPS, A.(1992A): “Hacia una renovación de la enseñanza de la composición escrita en la escuela”, en *Aula de Innovación Educativa*, 2, 5-9.
- CAMPS, A. (1992B): “Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes”, en *Infancia y Aprendizaje*, 58, 65-81.
- CAMPS, A.(1993): “La enseñanza de la composición escrita. Una visión general.”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 19-21.
- Camps, A. (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona, Barcanova.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. (1991): *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona, Edicions 62/Rosa Sensat.
- COLOMER, T. (1992): *Ajudar a llegir. La formació lectora a primària i secundària*. Barcelona, Barcanova.
- CASSANY, D. (1987): *Descriure escriure*, Barcelona, Empúries. (Traducción al castellano: *Describir el escribir*. Barcelona, Paidós, 1989).
- Castellà, J. M. (1992): *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*. Barcelona, Empúries.
- Castellà, J.M. . (1994): “¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* núm. 2, 15-24.
- COLOMER, T., RIBAS, T. Y UTSET, M. (1993): “La escritura por proyectos: 'Tú eres el autor' “, en *Aula de Innovación Educativa*, núm. 14, 23-28.
- Combettes, B. (1983): *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. Bruselas, De Boeck-Duculot.
- GÓMEZ TORREGO, L. (1985): *Teoría y práctica de la sintaxis*. Madrid, Alhambra.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (1993): “La determinación de unas secuencias de aprendizaje en Lengua y Literatura”, en LOMAS, C. y OSORO, A.: *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
- JIMENO, P. (1994): “Donde comprensión, expresión y reflexión sobre la lengua se confunden”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* núm. 2, 47-56.
- JOLIBERT, J., COORD. (1988): *Formar infants productors de textos*. Barcelona, Graó, 1992.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980): *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires, Hachette, 1986.

- Martínez Laínez, A., Rodríguez Gonzalo, C. y Zayas Hernando, F. (1994): “Textos literarios y actividades gramaticales”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm 2, 35-46.
- Mederos Martín, H. (1988): *Procedimientos de cohesión en el español actual*. Tenerife, Aula de Cultura de Tenerife.
- Rodríguez Gonzalo, C. y Zayas, F. (1994): “Reflexión gramatical y uso de la lengua. Guía de recursos”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* núm. 2, 77-93.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. Y ZAYAS, F. (1995): “La lengua como objeto de conocimiento”, en AA. VV. :*Guía de recursos didácticos. Lengua Castellana y Literatura. Secundaria Obligatoria*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 81-123.
- SÁNCHEZ MIGUEL ,E.(1993): *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid, Santillana, col. Aula XXI.
- SÁNCHEZ MIGUEL ,E.(1995): “La enseñanzas de estrategias de comprensión en el aula”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 5, 47-61.
- TUSÓN, J. (1993): “Prólogo”, en Lomas, C.; Osoro, A.; Tusón, A.: *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós.
- Zayas, F. (1993a): “Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual”, en LOMAS, C. y OSORO, A. *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós, 199-222.
- ZAYAS, F. (1993B): “La composición de la noticia”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm . 216, 43-45.
- ZAYAS, F. (1994): “El lugar de las tipologías textuales en la didáctica de la lengua”, en AA.VV.: *Aspectos Didácticos de Lengua y Literatura (Lengua)*.7. ICE de la Universidad de Zaragoza, Educación Abierta, 99-127.
- ZAYAS, F. Y FERRER, M. (1994): “La enseñanza del valenciano y del castellano. Bases para un proyecto integrado”, en *Didáctica da lingua en situacións de contacto lingüístico*. Santiago de Compostela, Intituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela, 85-112.
- ZAYAS HERNANDO, F., MARTÍNEZ LAÍNEZ, A., RODRÍGUEZ GONZALO, C. (1996): *Para narrar. 1º ESO*. Barcelona: Octaedro.

EL ANDALUZ EN UN IMPRESO SEVILLANO DEL XVIII Y SU APROVECHAMIENTO DOCENTE

Manuel Zurita Chacón.

En el ambiente academicista del Siglo de las Luces, el proceso de racionalización se potenciaba desde todos los sectores *ilustrados*, en tanto que las instituciones más conservadoras se atrincheraban en sus tradicionales métodos de propaganda e instrucción.¹

Es el momento en que aparecen las *gacetas* y primeras muestras de lo que vendríamos en llamar *medios de comunicación de masas*, que transformarán, a lo largo del siglo XIX y XX, muchas conciencias, a la vez que fomentarán positivamente el auge del libre pensamiento, la racionalidad, el cientificismo y la búsqueda de la propia *felicidad*, tanto social como individual. Muchos de los intentos quedarán baldíos por las terribles circunstancias históricas de España, que se verá sumida, vez tras vez, en el más oscuro dominio del *viejo régimen*.

Sin embargo, los logros intelectuales iban a dar sus frutos en abundancia con la fundación de numerosas instituciones, entre las que cabe destacar la de la Real Academia Española en 1713. En el intento de extender el racionalismo a todas las instancias, se promulgan normas para todo, incluida la propia producción poética, a través de numerosas y sucesivas *poéticas*, de

¹ La intencionalidad de la jerarquía eclesiástica, a través de la *reglamentación* dieciochesca de las manifestaciones populares, no es otra que ejercer el más severo control de las genuinas expresiones andaluzas de la religiosidad popular. (Cfr. MORENO NAVARRO, 1995, “El Rocío: de romería de Las Marismas a fiesta de identidad andaluza, en *Romarias e Peregrinacións* (Fraguas, Fidalgo y González, Coords.). Consello da Cultura Galega. Santiago de Compostela, 1995, págs. 121-141.

las que sobrepasa la de Luzán de 1737, que trae a España las corrientes neoclásicas, extranjerizantes y afrancesadas (LAPESA, 1962: 272).

Desde la Corona se impulsa un proyecto reformador: las ideas ilustradas impulsarán a Carlos III a dictar su famosa *Pragmática* ordenando la enseñanza universal del castellano, con la intención de extender la instrucción pública (BUSTOS, 1997, 2, :70).

Asimismo, en actitud loable, no exenta de dificultades, muchas incomprendimientos e incluso anatemas, un grupo de ilustrados combatió ardientemente la superstición, el clericalismo, la barbarie y el falseamiento interesado del mensaje cristiano; en especial, se hizo hincapié en contrarrestar la perniciosa influencia que se ejercía sobre la mentalidad popular, a través de la superchería milagrosa y la vacua oratoria de ignorantes predicadores.

En esta centuria dieciochesca estamos presenciando una dicotomía vital, que tanta tragedia social y personal acarrearán al suelo patrio, debido a posturas intransigentes: son las dos Españas machadianas, que ya se están gestando en el XVIII. Por otro lado, es curioso constatar cómo dos famosos ilustrados del estamento eclesiástico, el padre Isla y el fraile Feijóo destacaron en las labores de imponer cordura; asimismo, cabe destacar, en nuestras tierras andaluzas, la moderación clasicista de otros dos clérigos, Arjona y Quintana, que tanto habrían de influir en la valiente postura que tomara Blanco - un ilustrado rezagado - en contra de la intolerancia y la cerrilidad intelectual.

*El estilo correspondía a la grotesca hinchazón de los títulos*², como acertadamente calificó el recordado maestro Lapesa, el quehacer de la mayoría de los clérigos en la propagación de la superchería, a través de la predicación, pues *tales aberraciones despertaban la protesta de quienes conservaban sin estragar el gusto o reaccionaban en virtud de nuevos móviles ideológicos* (LAPESA, 1962: 271).

Sin embargo, lo que más nos importa del documento que vamos a estudiar son sus características lingüísticas, que se deducen de una cata sincrónica, y que supone un análisis de la modalidad lingüística andaluza en el siglo XVIII y en la ciudad de Sevilla.

De este siglo ya se conocen publicaciones en que *el habla de Málaga había ascendido a la literatura [...] El párroco de Colmenar*

² *Nihil novum sub sole...*

escribió remedando las peculiaridades del pueblo [...]sus diez farsas sobre la Infancia de Jesucristo (ALVAR, 1979: 1885), aunque el pretendido decoro poético que intenta reflejar el cura sea sólo un *recargamiento de lo vulgar, rústico y tosco que oscila entre lo jocoso y lo ridículo* (MONDÉJAR, 1997: 168; 1991: 54 y *pássim*).³

Creemos, por otro lado, que esta centuria es clave para la consolidación de algunos fenómenos característicos del andaluz, dado que hasta estos momentos no se constatan fehacientemente, aunque vinieran cronológicamente de lejos (BUSTOS, 1997,1,: 88 y *pássim*; FRAGO, 1993: 124 y *pássim*)⁴.

UN IMPRESO SEVILLANO DEL SIGLO XVIII.

No cabe la menor duda de que en el medio rural del Reino de Sevilla⁵, en el siglo XVIII, la importancia social adquirida por las Hermandades y Cofradías era muy relevante. Y uno de los medios de comunicación entre sus integrantes, hermanos o cofrades eran aquellos que emanaban de la propia Hermandad; entre otros, hemos estudiado los primeros impresos dieciochescos que circulan por estas corporaciones: cédulas de notificación a los Hermanos, convocatorias de cultos litúrgicos, carteles anunciantes de un festejo o celebración (una corrida de toros, p.e.), impresos hagiográficos, novenarios, etc.⁶

Muchos de estos primitivos y rudimentarios impresos estaban concebidos como pliegos sueltos o de cordel, de manera que no es extraño encontrarlos hoy en día mal conservados y recosidos una vez y otra, por el uso continuado que se hacía de ellos en los medios

³ También M.L.Wagner, Lapesa, Alvar y otros estudian este texto dieciochesco, insistiendo en la caracterización de los personajes por su peculiar forma de hablar (FRAGO, 1993:130 y 207).

⁴El yeísmo aparece también en estos momentos, aunque los ejemplos textuales son muy esporádicos; asimismo, surgen las vacilaciones en las fórmulas de tratamiento *ustedes/vosotros* (Cfr. NARBONA, 1987: 68 y 93).

⁵ Como es sabido, la división provincial no se acometería hasta bien entrada la centuria siguiente por Javier de Burgos, no sin ciertos episodios conflictivos en la zona que estudiamos (cfr. ZURITA, 1996 y *passim*). En estos momentos aún regía la división en reinos de toda Andalucía: el Reino de Sevilla comprendía grosso modo las actuales provincias de Huelva, Cádiz y Sevilla.

⁶ La abundante *literatura* de la religiosidad popular ha sido abordada de diferentes maneras, aunque creemos que aún falta mucho por hacer, sobre todo desde la llamada etnolingüística. Nosotros la hemos estudiado en varias ocasiones (Cfr. ZURITA, 1999).

rurales y populares: es lo que comúnmente ocurría con los impresos de novenas, leyendas piadosas de las devociones locales, relatos milagrosos, etc. La costumbre de vender estos impresos como pliegos sueltos perduraría hasta bien entrado el siglo XX, sobre todo en las santerías de las ermitas o en las ventas de recuerdos de los santuarios.⁷

Sin embargo, se editan otros impresos que van a tener un carácter absolutamente normativo, por los que jerarquía eclesiástica va a *normalizar* cualquier forma espontánea de religiosidad popular, en especial, aquéllas que puedan propender a tomar cuerpo de originalidad y a extenderse más allá de los pueblos comarcanos, en que radique la ermita o santuario.

Así pues, en el año 1979 tuvimos la suerte de encontrar, en una biblioteca conventual de Sevilla, un perdido ejemplar impreso⁸ de la primitiva “Regla de la Hermandad de Almonte”, fechado en 1758. Ello supuso para cuantos nos dedicamos al estudio y análisis del orbe rociero un importante apoyo documental, que vino a corroborar lo que ya conocíamos a través de fuentes orales.⁹

El documento en cuestión se hallaba inserto en un pequeño volumen, que constaba de muchos pliegos sueltos del siglo XVIII. La gran mayoría habían sido impresos en la ciudad de Sevilla a mediados de la centuria. El citado volumen formaba parte de una reducida y maltrecha biblioteca conventual, en donde abundaban los libros devocionales y algún que otro tratado *doctrinal*, con títulos fatigosamente extensos, como era habitual en aquel siglo.

Consta el cuadernillo impreso de treinta y seis páginas, la primera de las cuales la ocupa por entero un extenso título del siguiente tenor: *DESCUBRIMIENTO DE LA MILAGROSA IMAGEN DE MARIA SANTISIMA DEL ROCIO, Y TANTO DE LA REGLA que la Ilustre*

⁷ No ha de confundirse este modelo impreso con la infinidad de estampas editadas, que generalmente reproducen, sobre todo, la iconografía de la respectiva advocación.

⁸ *DESCUBRIMIENTO DE LA MILAGROSA IMAGEN DE MARIA SANTISIMA DEL ROCIO, Y TANTO DE LA REGLA que la Ilustre Hermandad de la Villa de ALMONTE formó para culto de dicha Señora, como Patrona que es de dicha Villa, en atencion à los muchos favores que experimentan sus Devotos*, impreso de 36 páginas numeradas, Sevilla, 1778 (Cfr. ZURITA, 1996).

⁹ Nosotros ya lo habíamos publicado (ZURITA, 1996) y lo habíamos analizado, tanto en sus aspectos sociolingüísticos (ZURITA, 1997), como desde el punto de vista de la religiosidad popular en la zona occidental de Andalucía (ZURITA, 1999).

Hermandad de la Villa de ALMONTE formó para culto de dicha Señora, como Patrona que es de dicha Villa, en atención à los muchos favores que experimentan sus Devotos. Corona este título la invocación JESUS MARIA, Y JOSEF [sic].

A partir de la página cinco, se inserta el relato del hallazgo de la Imagen de la Virgen. Nos encontramos con un texto prodigioso en cuanto a su ingenuidad, frescura y carga alegórica. Se inicia con el consabido maniqueísmo barroco, en cuanto al análisis sucinto que hace de las circunstancias históricas de España. Sin embargo, hemos de decir que el estilo barroco de esta prosa dieciochesca no es en absoluto un lastre fatigoso, como suele ocurrir en otros textos más *literarios*. Creemos que dicho estilo se ajusta perfectamente, no sólo a los posibles receptores-oyentes¹⁰, sino a lo que cualquier Regla de Hermandad o Cofradía dieciochesca pretendía, esto es, crear esa atmósfera de relato mágico y mítico, en donde, la *ocultación* de las imágenes primero y el posterior *hallazgo* estuviesen nimbados de la connotación de las *apariciones*, por otro lado, tan abundantes y fantasiosas en la centuria del dieciocho.¹¹

Por ello, en la página siguiente se insiste en que lo que ocurre en La Rocina es un verdadero *allasgo*, ya que así también lo testifican los ocurridos en otros lugares: aquí el omnisciente narrador de la Regla nos cita topográficamente unos interesantes hallazgos marianos.¹²

Para su aprovechamiento en el aula, este relato nos ha servido como introducción para dar a conocer a los alumnos los conceptos básicos sobre literatura de tradición oral, sobre todo al echar mano de otros *textos* orales, como la *Trova del hallazgo*¹³, que se recrea cantada en el documento que elaboramos, por su alto rendimiento académico.

¹⁰ Decimos esto, ya que en la época en que se iba a utilizar esta Regla, la segunda mitad del siglo XVIII, el uso más frecuente de este bello relato era el ser leído públicamente a los Hermanos, más que un uso particular de receptor-lector. Por otro lado, la mínima cantidad de ejemplares impresos que se solía hacer apoya lo que venimos manifestando.

¹¹ Quizás esto ha hecho que algunos *historiadores* del fenómeno rociero hayan confundido *hallazgo*, como en realidad ocurrió con la imagen del Rocío, con una *aparición*.

¹² *DESCUBRIMIENTO...*, *op. cit.*, p. 6.

¹³ Esta *Trova del hallazgo* es una composición lírica para el canto, que se data en el siglo XV y que narra el hallazgo de la imagen de la Virgen del Rocío por el cazador de Villamanrique Goro Medina.

Así pues, en el documento que analizamos, se inserta, una vez más, la historia oral acerca del hallazgo de Santa María de Las Rocinas por el cazador manriqueño Gregorio Medina, en un bellissimo pasaje. Nace, por tanto, la Romería del Rocío y el sentimiento festivo del pueblo andaluz lo imbuye todo, pues, según expresa el anónimo autor de nuestro texto, *siendo de notar que en tan numerosos concursos de gentes de tan diferentes clases, como diversos Pueblos no se notan aquellos tumultos, robos, discordias que son tan comunes en semejantes concursos [...] Es la alegría universal, y sin aquellos resabios de impureza que se advierten en otras funciones de esta especie. Todo lo perdido es común hallarse, y que entre todos se observe una harmonia llena de Cristiandad.*¹⁴

La segunda parte de este hermoso documento, que estamos comentando, se inicia en la página quince, en que aparece el título orlado, como el anterior, y que dice: *REGLA DIRECTIBA, Y CONSTITUCIONES DE LOS Empleos que tendrán los Fieles que se Uniesen en fraternal amor à la hermandad de Nuestra Madre, y Señora DEL ROCIO, Patrona, y Avogada de esta Villa de Almonte, y cuya Sagrada Milagrosa Imagen se venera en su santa Casa, y Sagrado Templo, Sita en el Termino de esta Villa.* La Regla se compone de ocho capítulos, en cuyo índice de la página diecisiete, ya observamos algunas peculiaridades lingüísticas y de puntuación, aparte de errores del tipo *Hermananos*; así, podemos destacar: la reducción del grupo consonántico del étimo latino: *oservancia*¹⁵; seseo: *dies*; grafía *q* en vez de *c* para el sonido [k] (velar oclusivo sordo), *quentas*; conservación de consonante final, proveniente de intervocálica: *Josef*; supresión de la *h*-, muda inicial: *ospederias*, que carace también de la tilde correspondiente.

La primera página del capítulo II constituye, sin duda alguna, una muestra del seseo intenso del impresor/redactor de la *Regla*, ya que se

¹⁴ *Ibid.*, pp. 11-12. Como se observará, hemos respetado el texto original, sin someterlo a criterios ortográficos de corrección.

¹⁵ Es curioso observar la falta de sistematización fonética del compositor del texto; creemos que estas características lingüísticas y/o fonéticas se deben a la escasa competencia en el uso de la lengua escrita por parte del mismo, toda vez que su habla andaluza le complicaba aún más su escritura; por ello son variantes en el mismo texto dos soluciones en la misma palabra: p.e.: *oservancia* (p. 17) / *observancia* (p. 21). Lo mismo suele suceder con varios ejemplos seseantes, cuya muestra más significativa es la de la pág. 20, por ir a continuación: *sinquenta y cinco* [el subrayado es nuestro].

encuentran nada menos que nueve casos en veinte líneas de texto: *cabesa* (dos veces), *prinsipal*, *discrecion* (dos veces), *selo*, *selando*, *asierto*, *seloso*.

En el capítulo IV, comprendido entre las páginas 25 y 28, aparecen los rasgos más interesantes del impreso, ya que frente al ceceo en la cifra *cecenta* (pág. 26), o en el sustantivo *espenzas* (pág.34) persiste un seseo repetido en *dose*, *Sera*, *sinco* y *sintas* (pág. 27), además de la pérdida de -s en *los Mese* (Ibídem).¹⁶ Por lo tanto, frente a una mayoritaria presencia del seseo -sesenta y nueve casos- sólo aparecen cuatro casos de ceceo.

Hemos de decir, en primer lugar, que esta aparición temprana del ceceo moderno, según la data de nuestro documento, habría que establecerla, cuando menos, en 1758, fecha exacta de la impresión del texto y que el profesor Mondéjar sitúa en el posterior *Diccionario* de Tomás López (MONDÉJAR, 1997: 190 y ss.; 1991:177), aunque añade, *probablemente, de la segunda mitad del siglo XVIII*, resultado de la fonologización de la realización dentointerdental del fonema /s/, fricativo dental sordo y exclusivamente andaluz (MONDÉJAR, 1991:175 y *pássim*).

En cuanto a la alternancia de seseo/ceceo, acaso pudiera tratarse en efecto de una simple neutralización (ARIZA: 1997: 132), aunque no deseamos la hipótesis de que el registro de un hablante sevillano pudiera discurrir opcionalmente entre un intenso seseo, más característico del habla de la capital sevillana, hasta un moderado ceceo, como ocurre con frecuencia en la actualidad. No conviene olvidar tampoco lo apuntado de manera magistral a este respecto por el profesor Lapesa, que afirmaba que, en pleno siglo XVI, *el ceceo caracterizaba el habla de Sevilla* (LAPESA, 1997: 20), pero curiosamente, *el habla de las mujeres sevillanas pudo tender a articular el sonido en forma seseante, extendiéndose posteriormente al habla masculina, a pesar de que se considerase afectado o incluso afeminado* (NARBONA, 1987: 64).

Por otro lado, en el siglo XVIII, en que abundaban los preceptistas, se consideraba el ceceo una *viciosa pronunciación*, que denotaba un bajo nivel cultural, a la vez *que se fija una gradación sociocultural entre el seseo y el ceceo a la sazón vigentes, igual que hoy, en la Andalucía occidental* (FRAGO, 1993: 121). El aspecto sociolingüístico de ambos usos en esta centuria no es otro que *poner de manifiesto el grado de*

¹⁶ No agotamos en este estudio todos los casos de seseo/ceceo ni otros interesantes fenómenos de nuestro documento, dadas las razonables limitaciones del presente análisis.

cultura que la expresión oral conlleva como exponente siempre de la extracción social (MONDÉJAR: 1991: 54 y 176)¹⁷, pues el ceceo, así como otros rasgos fonéticos del andaluz no han gozado ni gozan de gran aceptación sociocultural, que acarrea a sus hablantes un cierto sentimiento o “complejo” de inferioridad (NARBONA, 1997:112).

La aparición de las variedades diastráticas que adquieren diferente prestigio social dan carta de naturaleza a una determinada modalidad lingüística (BUSTOS, 1997,2: 83). El prestigio del seseo frente al ceceo ya es perceptible en textos y documentos de la época¹⁸, pues comprobamos cómo a un uso con predominio ceceante corresponde un menor grado de instrucción, que conlleva una fuerte carga de rusticidad. Precisamente, algunos ilustrados iban a elogiar la expresión andaluza por su casticismo popularista, aunque otros la consideren como muestra de vulgarismos propios del lenguaje bajo (CANO, 1997:199).

De cualquier manera, en el documento estudiado existen varios casos en que se evidencia el nivel cultural que poseían los que compusieron tipográficamente el texto, donde abundan el desconocimiento léxico, los errores ortográficos, las disimilaciones, etc.; ejemplos apropiados lo hallamos en la misma página veintisiete: *sobre Pelis* [sic] 'sobrepelliz', *pagen* 'paguen', *persevido* 'percibido' y varios casos de *v* por *b*, ambos de la página veintiocho.

DATA CRONOLÓGICA.

En la página treinta y cuatro se pide la Aprobación de la *Regla* al Arzobispo de Sevilla, que lo era a la sazón el Cardenal de Solís, una vez que se ha firmado en Almonte el día 13 de febrero de 1757, insistiéndose, una vez más, que *la principal obligacion, de esta Hermandad es user, y pagar la fiesta de Nuestra Señora*¹⁹(pág. 34). Siguen las firmas y se concluye con la *APROVACION DE ESTA REGLA*(pág. 35), que se lleva a cabo en Sevilla el 7 de agosto de 1758.

¹⁷ Cfr. Asimismo en Zamora, 1970, 308.

¹⁸ Lo que decimos es ampliamente constatable en los exvotos de la época. El estudio de los textos contenidos en los numerosísimos exvotos generados por la religiosidad popular andaluza lo estamos acometiendo y esperamos publicarlo próximamente. Un estudio exhaustivo de esta importante manifestación folclórica se llevó a cabo en RODRÍGUEZ BECERRA, S., VÁZQUEZ SOTO, J. M.. (1980) *Ex-votos de Andalucía*, Sevilla, Argantonio.

¹⁹ El subrayado es nuestro.

Curiosamente se cierra la *Regla* con una *FE DE ERRATAS*, en la que se hace referencia sólo a aquellos errores de carácter tipográfico (pág. 36).

CONCLUSIONES.

1ª.- Creemos que estamos ante un documento muy interesante, no sólo desde el punto de vista lingüístico para el análisis de la modalidad lingüística andaluza, sino también como medio de intercomunicación en una sociedad rural del XVIII. Los casos de ceceo encontrados nos permiten aseverar que dicha característica del andaluz estaba consolidada a mediados del siglo XVIII. Estas características lo hacen, asimismo, un texto apropiado para el estudio del entorno comunicativo y cultural de unos alumnos determinados, como hemos constatado en el diaporama elaborado.

2ª.- Entendemos que, para una eficaz didáctica de la lengua en Andalucía, se ha de partir necesariamente del entorno cultural de los alumnos, no sólo por la subsiguiente motivación, sino porque *la Cultura Andaluza constituye el eje vertebrador del “qué” y “cómo” enseñar -en nuestro caso, obviamente, la materia de Lengua Española- en Andalucía* (HERAS, 1999: 490).

3ª.- Por lo tanto, *un medio de comunicación* del XVIII nos sirvió como introducción a l conocimiento de la literatura de tradición oral, así como a otros temas relacionados con una visión interdisciplinar.

4ª.- Con el material recogido, elaborado y coordinado por un grupo de profesores, elaboramos el diaporama *Estampas y visiones del Rocío*, que se divide en las siguientes partes: “El Rocío, fenómeno de masas” (análisis histórico y sociológico de la zona), “Aproximación a las raíces” (arqueología, etnografía, etc.), “Una imagen y su santuario” (*Cantigas* de Alfonso X, *Libro de la Montería* de Alfonso Onceno, *Trova del hallazgo*, *Reglas...*) “Y surge la Romería” (pliegos sueltos, *Regla*). Con una duración final de quince minutos fue el resultado de un intenso trabajo en que se aunaron conocimientos de medios de comunicación, arte, historia, literatura, religiosidad popular y un amplio manejo de los medios audiovisuales.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVAR LÓPEZ, M. (1979): “Hablas meridionales: El andaluz”, *Enciclopedia de Andalucía*, Granada, Anel, pp. 1870-1886.
- ARIZA VIGUERA, M. (): “Fonética y fonología del andaluz”. *El Habla Andaluza (Actas del Congreso del Habla Andaluza)*, Sevilla, Seminario Permanente del Habla Andaluza, págs.123-162.
- BUSTOS TOVAR, J. J. (1997): “Sobre el origen y la expansión del andaluz”, *El Habla Andaluza (Actas del Congreso de Habla Andaluza)*, Sevilla, Seminario Permanente del Habla Andaluza, pp. 69-102.
- BUSTOS TOVAR, J. J. (1997): “La valoración del habla andaluza. Una visión histórica”, *Las Hablas Andaluzas. Demófilo*, 22, Sevilla, Fundación Machado, pp. 69-88.
- FRAGO GRACIA, J. A. (1993): *Historia de las Hablas Andaluzas*, Madrid, Arco/Libros.
- HERAS BORRERO, J. DE LAS, (1999): “Hacia el reconocimiento de una Didáctica de la Lengua Española”, *Lengua y Discurso (Estudios dedicados al Profesor Vidal Lamiquiz)*, Madrid, Arco/Libros, pp. 483-493.
- LAPESA MELGAR, R. (1962): *Historia de la Lengua Española*, Madrid, Escelicer.
- LAPESA MELGAR, R. (1997): “Orígenes y expansión del español atlántico”, *Demófilo. Las hablas andaluzas*. Fundación Machado. Sevilla, 22, págs. 183-196.
- MONDEJAR, J. (1991): *Dialectología Andaluza (Estudios)*, Granada, Don Quijote.
- MONDEJAR J (1997): “De la grafía al sonido (aspiración, geminación y seseo)”, *El Habla Andaluza (Actas del Congreso de Habla Andaluza)*, Sevilla, Seminario Permanente del Habla Andaluza, pp. 163-200.
- NARBONA JIMÉNEZ, A., MORILLO-VELARDE PÉREZ, R. (1987): *Las Hablas Andaluzas*, Córdoba, Cajasur.
- NARBONA JIMÉNEZ, A., (1997): “Conocimiento y valoración de las hablas andaluzas desde la sintaxis”, *Demófilo. Las hablas andaluzas*. Fundación Machado. Sevilla, 22, págs. 111-140.
- ZAMORA VICENTE, A. (1970): *Dialectología española*, Madrid, Gredos.

- ZURITA CHACÓN, M., (1996): “La Romería del Rocío y la Primitiva Regla de la Hermandad de Almonte (Huelva)”, *Demófilo (Santuarios Andaluces. II)*, (Rodríguez y Gómez, Coords.), Fundación Machado, Sevilla, 1996, 17, págs. 199-221.
- ZURITA CHACÓN, M. (1997): “Idiosincrasia rural y hablas andaluzas”. *El Habla Andaluza. Actas del Congreso del Habla Andaluza* (Narbona y Roperó, Coords.). Universidad de Sevilla, págs. 647-662.
- ZURITA CHACÓN, M. (1999): “Hablas andaluzas y religiosidad popular”, *Religión y Cultura*, volumen 2, Consejería de Cultura y Fundación Machado, Sevilla, pp. 461-472.