

CUADERNOS CANELA

<http://www.canela.org.es>

Volumen XXI

*La presente publicación ha sido posible gracias al apoyo del Programa “Baltasar Gracián”
del Ministerio de Cultura de España*

CUADERNOS CANELA NÚMERO XXI: ÍNDICE

CONFERENCIAS

- La motivación en la enseñanza de ELE en Japón: sentido, variables y estrategias.
Bernardo ASTIGUETA 11
- AVE: la propuesta virtual del Instituto Cervantes
Mercedes CASTRO YAGÜE 27

ARTÍCULOS

Literatura

- Contrapunteo del modernismo y el posmodernismo en la poesía de Nicolás Guillén
Hironao AMBO 37
- Zorrilla vs *Don juan*
Víctor CALDERÓN DE LA BARCA 49

Pensamiento e historia

- Logos de mi carne viva: acerca de la relación vida-lenguaje en *Encarnación* de Michel Henry
John David BARRIENTOS RODRÍGUEZ 61
- La reacción diplomática de la Segunda República Española ante la retirada de Japón de la Sociedad de Naciones
Keishi YASUDA 77
- Visión humorística del mundo: el “materialismo” de Luis Buñuel
Nuria LÓPEZ LUPIÁÑEZ 93

Metodología

- Aprendiendo prosodia: la entonación
Gisele FERNÁNDEZ LÁZARO 105
- Estrategias de enseñanza del modo subjuntivo para hablantes de japonés
Atsuko WASA 119
- Errores frecuentes en la escritura de los universitarios japoneses, estudiantes de español de nivel A2
Ascensión MONTERO NAVAS 129

NOTAS

- 9 *Historias de amor* de Mempo Giardinelli
Cecilia SILVA 153

CONFERENCIAS

LA MOTIVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE ELE EN JAPÓN: SENTIDO, VARIABLES Y ESTRATEGIAS.

Bernardo ASTIGUETA

bastigueta@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La motivación es uno de los problemas principales de la enseñanza del español como lengua extranjera en las universidades de Japón. Los estudiantes deben obtener un mínimo de créditos de lenguas, pero muchos de los que eligen el español parecen carecer de una genuina motivación para el aprendizaje. Este trabajo intenta en primer lugar describir sucintamente la situación de la enseñanza de ELE en las universidades japonesas, tomando como fundamento los resultados de una encuesta. En segundo lugar intenta profundizar nuestro conocimiento sobre la motivación, utilizando una síntesis de la historia sobre los estudios acerca de la motivación realizada por Zoltán Dörnyei (2005), en la que se destacan los aspectos sociales y psicológicos, y las variables que influyen en la actitud de los estudiantes. Finalmente, teniendo en cuenta los puntos anteriores, se sugieren algunas estrategias operativas para suscitar, mantener y elevar la motivación hacia el aprendizaje del ELE en el medio universitario japonés.

1. LA MOTIVACIÓN COMO PROBLEMA: PECULIARIDADES DEL ELE EN JAPÓN

El problema de la motivación ocupa un lugar relevante en el área de la pedagogía y ha cobrado un interés particular en la enseñanza de lenguas extranjeras a partir de los años 60 (Dörnyei, 1998). Hoy en día existen numerosos estudios sobre la motivación situados mayormente en Europa y Estados Unidos, y en diversos niveles: primario, secundario, universitario, etc. Existen también estudios sobre motivación para la adquisición de lenguas extranjeras en Japón, aunque la mayoría se centran en el inglés. Sin embargo son todavía muy escasos los estudios sobre la motivación para el aprendizaje de ELE en el ámbito particular de las universidades japonesas, por lo cual es difícil describir empíricamente la situación por la falta de estudios cuantitativos. No obstante, podemos intentar hacer una descripción basándonos en la opinión de algunos profesores y en la experiencia propia.

No es raro encontrar en las universidades japonesas a estudiantes muy capaces pero con poco empeño en las tareas de aprendizaje y magros resultados en sus estudios de lengua. Consultados sobre la actitud de los estudiantes, en una breve encuesta realizada en el 2008, algunos profesores de ELE sostenían que los estudiantes asisten a clase por obligación, se sienten incapaces de dominar una lengua extranjera y tienen poco interés (Astigueta, 2008, anexo 1).

Mi impresión personal se refleja en una imagen tomada de las Sagradas Escrituras donde dice: "¿Pero, con quién compararé a esta generación? Se parece a los chiquillos que, sentados en las plazas, se gritan unos a otros diciendo: Os hemos tocado la flauta, y no habéis bailado, os hemos entonado endechas, y no os habéis lamentado" (Mt.11, 16-17). En mi trayectoria en la enseñanza de ELE en universidades japonesas, sobre todo en español como segunda lengua extranjera, he experimentado la apatía de estudiantes de ambos sexos, que parecían no reaccionar a ninguno de los estímulos implementados para incentivar el aprendizaje de ELE, a no ser la mágica palabra "examen".

Esta falta de interés, al menos en apariencia, tal vez proviene de las condiciones a las que están sujetos los estudios de ELE en las universidades de Japón. Es un hecho que los estudiantes de ELE en Japón, salvo raras excepciones, no tienen necesidad de adquirir una segunda o tercera lengua. Tampoco existen otros condicionantes externos que susciten el interés (necesidad de integración, ofertas laborales, etc.), y los condicionantes internos (curiosidad, prestigio, interés) por su parte, son poco consistentes. Podríamos afirmar que debido, en parte, al aislamiento geográfico, a la desvinculación de los estudios con la profesión, y a las condiciones del mercado laboral, Japón no ofrece un entorno que propicie los estudios del ELE.

Los programas universitarios, sin embargo, incluyen como requisito obligatorio la obtención de créditos de lenguas, y el número de los estudiantes que eligen español, por diversas razones, es muy elevado si lo comparamos con el de otras lenguas fuera del inglés. Si los estudiantes no poseen un genuino interés, el criterio de elección de la lengua es frecuentemente la facilidad para obtener los créditos requeridos, la conveniencia de tener ciertos conocimientos de la lengua elegida en orden a obtener algún beneficio, o simplemente la curiosidad. Dicho en términos más precisos, la motivación de los estudiantes de ELE en las universidades de Japón podría calificarse de externa (coercitiva) e instrumental (no integrativa).

Otro de los elementos que sin duda afecta al aprendizaje del ELE son los estudios para el examen de ingreso a la universidad. Tal vez debido a la intensidad de tales estudios, es evidente que muchos estudiantes experimentan cierto tedio hacia los estudios en general y, por su parte, los estudios de inglés enfocados hacia los exámenes de ingreso (centrados en la gramática, técnicos, memorísticos, desligados de la cultura y de la comunidad de habla, etc.) son, en mi opinión, la causa de la sensación de ineptitud (complejo, miedo, inseguridad) para las lenguas extranjeras, que según la teoría atributiva afecta negativamente al aprendizaje.

La encuesta referida revela que la actitud, la motivación, las ganas o voluntad de aprender lenguas extranjeras en los estudiantes universitarios

japoneses, presentan una gran diversidad que hace difícil generalizar las opiniones al respecto. Sin embargo se puede concluir, citando una de las opiniones de la encuesta, que “siempre hay estudiantes que tienen muchas ganas de aprender lenguas extranjeras y otros que lo hacen por obligación y por tanto no tienen ningún interés cuando empiezan a estudiarlas. Los que tienen ganas buscan otras oportunidades para aprender y practicar fuera del aula y suelen ser constantes en los estudios. Entre los que al principio no tenían ganas, hay algunos que después de empezar, o incluso después de terminar el curso entero, empiezan a tener interés y siguen estudiándolas. Otros estudian mucho simplemente para sacar buenas notas y no continúan después, y el resto, estudian lo mínimo para aprobar.” (Astigueta, 2008)

En resumen se podría afirmar que la actitud de los estudiantes japoneses hacia el estudio de las lenguas extranjeras presenta diversas variantes en dos direcciones principales: el interés o la obligación. La gran mayoría posee un cierto interés motivado por la ventaja de poder utilizar una segunda o tercera lengua, o bien por la atracción o curiosidad hacia otras culturas. Pero dado que la elección de una lengua está condicionada por la obligatoriedad, la motivación y el interés suelen languidecer, sobre todo cuando el estudiante se enfrenta con el rigor inevitable de los estudios de lenguas. Frente a ello, los estudios se reducen a la ley del menor esfuerzo para la obtención de los créditos requeridos, o bien a la adquisición de los conocimientos mínimos necesarios.

2. SENTIDO DE LA MOTIVACIÓN

En su uso vulgar el término “motivación” se refiere a las razones o afectos causales de una acción. Según la definición del Diccionario de la Real Academia, se trata de un “ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia.” Pero en el campo de la educación, particularmente en segundas lenguas (de aquí en adelante, L2), el concepto tiene un sentido más amplio porque comprende una dimensión cualitativa (meta y orientación de los estudios) y una dimensión cuantitativa (intensidad del esfuerzo por aprender). En este contexto la motivación para aprender una L2 es el conjunto de todos los afectos y conocimientos que ponen en marcha el aprendizaje, determinan la elección de la lengua e impulsan y sostienen el proceso de aprendizaje (Dörnyei, 2004).

La importancia de la motivación para la adquisición de una L2, por lo tanto, radica en que provee el impulso primario para iniciar el aprendizaje y la fuerza necesaria para sostener el largo y tedioso proceso de adquisición. Por tal razón, todos los demás elementos del aprendizaje de una L2 presuponen la motivación como elemento subyacente (Dörnyei y Schmidt, 2001). Su presencia es tan importante

que puede hacer que el estudiante supere su falta de aptitud y por el contrario su ausencia sea la causa del fracaso en el estudiante más apto.

La lengua es de naturaleza compleja porque es al mismo tiempo un código de comunicación, una parte integral de la identidad asociada a la cultura, y un canal de organización social. La motivación para el aprendizaje de una L2, por su relación con estos tres elementos, es también compleja y multifacética: es un conjunto de motivos asociados con ciertas características de la L2 (p.ej., actitudes hacia la L2), el estudiante de lenguas (p. ej., confianza en sí mismo o necesidad de adquisición de la lengua), y el contexto en el que se enseña (p. ej., la valoración del curso de lengua o del profesor) (Dörnyei, 2004).

El siguiente gráfico ilustra la complejidad que supone el aprendizaje de una segunda lengua y el lugar que ocupa la motivación en ese proceso.



Gráfico 1: proceso de aprendizaje de una L2

En el proceso de adquisición de una L2, en este caso el ELE, intervienen por un lado todos los elementos relativos a la persona como sujeto de la acción (estudiante), con sus cualidades personales, su entorno o circunstancia y su imagen del yo. El proceso se realiza entonces a partir de la elección de una lengua, y continúa con la puesta en marcha y sostenimiento de la acción (aprendizaje del ELE) hasta lograr la meta. Por otro lado se encuentran los elementos relativos al

medio (universidad) donde se realiza ese proceso: lugar, programa, profesor/-ra, método, etc. Ambas partes se conjugan en la tarea de aprendizaje teniendo como meta final la integración del sujeto en las sociedad (etnia y cultura), o bien el desempeño de una función social (educación, trabajo, vida social). La motivación aparece como principio del proceso de aprendizaje y a su vez como eje central que conduce a la consecución de un objetivo, en el marco de un flujo temporal tanto en la dimensión histórica personal y social (macroflujo) como en la de los procesos de cambios del individuo (microflujo), es decir, en una constante transformación.

La síntesis realizada en el párrafo anterior no intenta abarcar todos los elementos implícitos en la adquisición de una lengua sino sólo destacar los principales para poder visualizar su complejidad y poner de relieve la función primordial de la motivación. Los elementos mencionados son el resultado de los estudios sobre la motivación que se remontan a los años 60, como veremos a continuación al describir la historia de estas investigaciones dividida en tres períodos: el de la psicología social, el cognitivo situacional y el de la orientación hacia el proceso (Dörnyei, 2005).

A. PERÍODO DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL (1959-1990)

Los estudios sistemáticos sobre la motivación se remontan a los años 60 con los psicólogos sociales Robert Gardner y Wallace Lambert en Canadá, que introdujeron el concepto de “motivación integrativa”. Gardner y Lambert veían las segundas lenguas como factores de mediación entre diferentes comunidades etnolingüísticas cohabitantes, en este caso los anglófonos y francófonos en Montreal. Ellos estudiaron el influjo que tiene la actitud de los estudiantes hacia la comunidad de la L2 respecto del deseo de aprender esa lengua. Los estudios a partir de las comprobaciones de Gardner y Lambert pusieron en evidencia la estrecha relación entre la actitud hacia una comunidad de lengua en particular y el éxito en la adquisición de esa lengua (Gardner, 1985).

El resultado de esas investigaciones hizo manifiesto el hecho de que a diferencia de los estudios de otras disciplinas, los de lengua están sujetos al influjo de la relación entre el estudiante y la comunidad de aquella lengua, y por lo tanto la motivación contiene una dimensión sociocultural relacionada con factores como la actitud hacia las lenguas, los estereotipos culturales, las consideraciones geopolíticas etc., además de los factores del entorno y los factores cognitivos reconocidos por la psicología educativa (Dörnyei, 2005; Espí y Azurmendi, 1996). Marion Williams (1994) sintetizó estos conceptos de la siguiente manera: “La lengua es una parte del ser social: es una parte de la identidad, y se utiliza para comunicar esta identidad a otras personas. El aprendizaje de lenguas, más allá de la adquisición de destrezas o de un sistema de normas, o de una gramática, significa

una alteración de la imagen propia, la adopción de nuevos comportamientos sociales y culturales, y por lo tanto produce un gran impacto en la naturaleza del aprendiz.” (p. 77, la traducción es mía).

Los estudios de Gardner y Lambert condujeron a la formulación de una de las principales teorías de la motivación de la L2, como así también al análisis de la motivación en sí y a la comprensión de cómo se forma aquello que se denominó “motivo integrativo”. Por otra parte fomentaron el desarrollo de un modelo educativo conocido como “modelo socio educativo” y, finalmente, hicieron un valioso aporte a los estudios sobre la motivación con la creación de un test de motivación estandarizado, que es un conjunto o batería de tests de actitud y motivación conocido como “AMTB” (Attitude/Motivation Test Battery).

La motivación, según Gardner, está constituida por una especie de centro impulsor o de energía mental que reúne las ganas de estudiar, el esfuerzo y el placer de realizar la tarea. Allí tienen su lugar elementos tales como la intensidad motivacional y el deseo de estudiar la lengua, vinculados con la actitud hacia el aprendizaje, como así también la actitud hacia la comunidad de la L2. Este centro impulsor puede ponerse en marcha por diversos estímulos, tales como el deseo de comunicación con los miembros de comunidad de la L2, la perspectiva de un trabajo en el que se requiera la L2, o por la aproximación de un examen en la clase de lengua. Pero Gardner ve estos elementos como disparadores previos a la motivación en sí, y rechaza la dicotomía atribuida a su teoría sobre una motivación integrativa (asociación con la comunidad de la L2) y una motivación instrumental (L2 para obtener un beneficio o resultado) (Dörnyei, 2004, p. 426).

El motivo integrativo (o motivación integrativa) en Gardner está compuesto por la “integratividad”, donde residen la orientación integrativa, el interés por las lenguas extranjeras, y las actitudes hacia la comunidad de la L2; las “actitudes respecto de la situación de aprendizaje”, que incluyen la valoración del profesor y del curso de L2, y la “motivación” propiamente dicha, es decir, el deseo, el esfuerzo (intensidad de la motivación) y las actitudes hacia el aprendizaje de la L2 (Dörnyei, 2005, p. 68).

La importancia del modelo socio educativo radica en que distingue cuatro aspectos diferentes en el proceso de aprendizaje de una L2: 1. Los factores precedentes (género, edad, experiencia de aprendizaje); 2. Las diferencias individuales (inteligencia, aptitud, estrategias, actitud, motivación, ansiedad); 3. Los contextos de adquisición de la lengua; 4. Los resultados del aprendizaje.

Respecto del AMTB, se trata de un test psicométrico tanto para la motivación como para el comportamiento motivado. Está compuesto por 130 ítems en los que se utiliza, además de la teoría del motivo integrativo, otros componentes del aprendizaje como la ansiedad en clase y en el uso de idiomas extranjeros, el apoyo

parental, la orientación instrumental, etc. (Dörnyei, 2005, pp. 71-72). Los estudios sobre la motivación se han ampliado y diversificado después de la publicación del AMTB, pero sin embargo este instrumento de evaluación conserva aún hoy su validez y eficacia.

Los estudios de Gardner y Lambert se ampliaron en los 70 y en los 80 incluyendo temas como los efectos del medio social, el influjo parental, la ansiedad, el entorno de las clases, las técnicas de enseñanza, y las actitudes hacia el profesor y hacia el curso. El mayor aporte de aquellos años fue el concepto de “confianza en sí mismo”, de Richard Clément, en el que se mide la cantidad y calidad de contacto con los hablantes de la L2, la ansiedad con respecto a la lengua, y la competencia percibida hacia la L2 en relación con el comportamiento motivacional. La confianza en sí mismo es, en definitiva, la creencia que tiene el individuo sobre su propia capacidad para realizar tareas, producir resultados y alcanzar metas. Si bien se trata de un constructo de la psicología social, está asociado al de la “eficacia propia” de la psicología motivacional (Dörnyei, 2005, p. 73-74).

B. PERÍODO COGNITIVO SITUACIONAL (1990-2000)

Desde la perspectiva social de Gardner la motivación es un elemento de influjo en la comunicación intercultural. Hasta los años 90, esta perspectiva social fue la base de los estudios sobre la motivación, pero a partir de entonces, la psicología de la motivación desarrolló diversos paradigmas cognitivos que resultaron efectivos para la investigación de los problemas educativos.

Los estudios de la psicología motivacional argumentaban que es crucial para la motivación lo que uno piensa acerca de las propias destrezas, posibilidades, potencialidades, limitaciones y desenvolvimiento en el pasado, así como algunos aspectos relativos a las tareas por realizar o las metas a conseguir, tales como los valores, los beneficios, las dificultades etc. (Dörnyei, 2005, p. 74).

Si contrastamos este período con el anterior, vemos que la psicología social propone un enfoque macro-perspectivo sobre la motivación hacia la L2. Pero los estudios a partir de los 90 adoptan más bien un enfoque micro-perspectivo, es decir, enfocan sus estudios hacia la motivación analizando la situación en clase y los procesos y factores cognitivos que implica. Con este enfoque, los estudios a partir de los 90 muestran dos tendencias. Por un lado, al prestar más atención a los procesos motivacionales que subyacen en el aprendizaje de lenguas tratan de que los estudios sobre la motivación sean más accesibles para la educación y tengan una mayor aplicabilidad en las clases. Por ejemplo, los estudios de Crookes y Schmidt (1991) distinguen diversos niveles de motivación y aprendizaje motivado (micro, clase, programa, y niveles extracurriculares). Por otro lado, los estudios a partir de los 90 desarrollan paradigmas motivacionales ampliados, al

complementar los estudios psicológico-sociales con los conceptos cognitivos desarrollados por la psicología general. Por ejemplo, el modelo de motivación de L2 de Tremblay y Gardner (1995), integra conceptos cognitivos como “relevancia de la meta” (nivel de conciencia), “valencia”, “auto eficacia” como variables interpuestas entre las actitudes lingüísticas y el comportamiento motivacional, y subsume en el modelo de Gardner atribuciones acerca de las experiencias pasadas de aprendizaje.

Los investigadores encontraron que la diversidad de la motivación de los estudiantes estaba en relación con las variables relacionadas con el curso de lengua. Recalcan que “la motivación para el aprendizaje en una clase de L2 no es un constructo estático medible de forma cuantitativa, sino un fenómeno complejo y relacional, situado un contexto dinámico de clase” (Kimura, 2003, p. 117. la traducción es mía). Los estudios empíricos demostraron que los motivos específicos situacionales de una clase podían inferir de forma positiva, haciendo que los estudiantes se sintieran motivados aún cuando la actitud hacia la comunidad de la L2 era negativa (p. ej., en el caso de israelíes estudiando árabe), y también por el contrario de forma negativa haciendo que los estudiantes perdiesen por completo la motivación y abandonaran los estudios (Dörnyei, 2005, p. 75).

Los resultados obtenidos al *situar* la motivación hacia una L2 y al adoptar variables cognitivas en los paradigmas motivaciones aparecen en dos áreas de investigación destacadas: la teoría de la autodeterminación y la teoría atributiva. La primera, desarrollada particularmente por Douglas Brown (1994), enfatizó la importancia de la motivación interna (creatividad, satisfacción, deseos de exploración de nuevos conocimientos, etc.) en la clase de L2, argumentando que hasta entonces la educación estaba centrada en los aspectos externos de la motivación (beneficios, recompensas, castigos, etc.). En la misma década, Kim Noels junto con otros expertos de la teoría de la autodeterminación se propusieron relacionar los componentes extrínsecos e intrínsecos establecidos por la psicología motivacional, con las orientaciones desarrolladas por los estudios sobre L2, y examinar cómo el nivel de autodeterminación de los estudiantes se ve afectado por las prácticas en clase. Con base en ello Noels propuso un modelo motivacional compuesto por tres sustratos interrelacionados: el primero incluye las razones intrínsecas inherentes al aprendizaje de lenguas (si aprender idiomas es divertido, atractivo, desafiante, desarrolla la aptitud, etc.). El segundo incluye las razones extrínsecas que sostienen de continuo la autodeterminación incluyendo los factores coactivos externos e internalizados. El tercero, incluye las razones integrativas relacionadas con el contacto positivo con la comunidad de la L2 y tal vez una posible identificación.

Los estudios de Noels revelaron además una relación directa entre la motivación intrínseca y el estilo de enseñanza del profesor, según el cual la actitud

de control y la falta de reacciones (feedback) por parte del profesor producen una disminución de la motivación intrínseca mientras que, por el contrario, el apoyo a la autonomía de los estudiantes y la reacción informativa produce un aumento. No obstante, los estudiantes que actúan movidos sólo por la obligación son menos afectados por esta diversidad de actitudes (Noels, 2003).

Por último, vale señalar que Noels y sus colegas desarrollaron a su vez un instrumento de medición de la motivación teniendo en cuenta los diversos componentes de la autodeterminación, y está compuesto por las siguientes escalas: desmotivación, regulación externa, regulación internalizada y regulación identificada (Dörnyei, 2005, pp. 76-79).

La segunda área destacada, como decíamos, fue la teoría de la atribución. Según esta teoría las experiencias pasadas del individuo están en estrecha relación con los esfuerzos para lograr resultados futuros, según el vínculo de las atribuciones causales. Bernard Weiner (1992), el mayor promotor de esta teoría, argumenta que las razones subjetivas a las que atribuimos los éxitos y fracasos del pasado condicionan la disposición motivacional que subyace en la futura acción.

Al final de este período y dando origen al siguiente aparecen los estudios sobre la motivación en relación con las tareas propias del aprendizaje. Esta es una conceptualización más compleja porque el comportamiento al realizar una tarea está imbuido de contextos de acción (ir a una escuela en particular, tomar una clase en particular, estudiar una L2 en particular etc.), y cada uno de ellos posee un singular influjo motivacional (Dörnyei, 2005, p. 81). Según Dörnyei, el problema principal para comprender la motivación para la tarea es cómo establecer los puntos de contacto entre los atributos motivacionales y los comportamientos lingüísticos. Según Dörnyei, el conjunto de perspectivas motivacionales y contingencias que se activan durante la realización de una tarea, se integran dentro de un sistema dinámico de procesamiento de la tarea consistente en tres mecanismos: 1. La ejecución de la tarea, que es la participación del estudiante en prácticas de aprendizaje que sostienen la tarea, provistas por el instructor o por los mismos estudiantes; 2. La valoración, que es el procesamiento continuo de la multitud de estímulos que provienen del entorno y de los progresos en la obtención de resultados de la acción, y la comparación del desempeño logrado con aquellos proyectados o con aquellos que las acciones alternativas consecuentes pudieran ofrecer; 3. El control de la acción, que son los mecanismos de autorregulación que se aplican para promover, preparar o proyectar acciones específicas para el aprendizaje. Estos tres procesos están en continua interacción cuando se ejecuta una tarea, pues inmediatamente el estudiante evalúa la acción y activa el control de la acción para sostener o expandir la acción (Dörnyei, 2005, pp. 80-82).

C. PERÍODO DE ORIENTACIÓN HACIA EL PROCESO (2000)

El período cognitivo marcó una transición de la macro-perspectiva social a la micro-perspectiva centrada en los mecanismos y tareas de aprendizaje, y además puso en evidencia la necesidad de prestar atención al carácter dinámico y a las variaciones temporales de la motivación. Este fue el punto de partida del tercer período en el que también se produjo un cambio de perspectiva, es decir, un paso de la perspectiva estática a la dinámica, prestando más atención a las fases en la que evoluciona la motivación, en constante flujo, durante el proceso de aprendizaje. Dörnyei (2000) elaboró un modelo de evolución motivacional en tres etapas:

1. Etapa pre-accional: en primer lugar, la motivación debe generarse. Luego la motivación generada lleva a la selección de las metas por alcanzar y por eso se la denomina “motivación electiva”.
2. Etapa accional: la motivación generada necesita ser mantenida activamente y protegida mientras dure la tarea. Por ello, para el desarrollo de la tarea y para impedir las distracciones y dificultades se requiere un soporte motivacional o “motivación ejecutiva”.
3. Etapa pos-accional: al concluir la tarea tiene lugar una evaluación retrospectiva para examinar la realización de la tarea. Dicha evaluación se realiza como una “retrospección motivacional”, que incidirá en los mecanismos de autocontrol.

En cuanto al influjo del proceso del aprendizaje en la motivación, Shoaib y Dörnyei (2005) realizaron estudios, en un marco más amplio, para identificar las diferentes influencias motivacionales en diversos períodos, y establecieron algunos episodios de transformación motivacional. Como resultado, destacaron seis temas temporales específicos de la motivación: 1. Madurez y aumento gradual del interés; 2. Período de inactividad; 3. Cambio hacia una nueva etapa de la vida; 4. Metas externas internalizadas y ópticas importadas; 5. Relación con el “otro significativo”; 6. Tiempo transcurrido en el medio de la lengua de acogida.

Además de las variaciones temporales, los estudios de este último período hasta el presente aportan una gran variedad de nuevos problemas conceptuales, tales como la motivación y la dinámica de grupo, la desmotivación, la propia regulación motivacional, la neurobiología de la motivación, y la motivación hacia la L2 como parte del sistema del yo. No es posible abordar aquí todos estos temas, sin embargo haremos una breve presentación de este último.

Según Dörnyei (2005), las nuevas conceptualizaciones parten de las teorías de yo y de la identidad, sobre 3 observaciones básicas: 1. La lengua es una parte central de la personalidad que participa de la mayoría de las operaciones mentales y forma parte de la identidad individual; 2. El concepto de “integratividad” de Gardner cuando se aplica a contextos diferentes al de la convivencia multiétnica,

donde tuvo su origen, adquiere un significado y una relevancia mucho mayor; 3. Según la comprobación empírica de los estudios realizados por Dörnyei y Csizér (2002), existe una consistente relación entre las variables más relevantes (integratividad, instrumentalidad, actitudes hacia los hablantes de la L2) y las medidas conductuales del aprendizaje.

En primer lugar surgió la necesidad de reinterpretar la “integratividad”. La mayoría de los estudios de lenguas extranjeras se realizan en un contexto en el cual no se podría aplicar en su sentido estricto el término “integratividad”. Pero la motivación integrativa, como disposición favorable hacia la L2 y su comunidad de hablantes, también aparece en otros contextos aunque no exista un deseo de asimilarse a otro grupo lingüístico. En términos generales la orientación motivacional integrativa se refiere a una positiva disposición interpersonal/afectiva hacia la comunidad de la L2 y el deseo de afiliación hacia ella. Implica apertura y respeto por la cultura y forma de vida de la L2, y puede llegar hasta el deseo de una completa identificación con ellas, aún hasta el punto de querer desvincularse de la cultura propia. Por lo tanto, el núcleo de la motivación integrativa está constituido por un cierto tipo de identificación emocional y psicológica, dirigida hacia los valores culturales e intelectuales asociados con la lengua. Por ello, una forma de extender el concepto de “integratividad” es asociándolo a una identificación virtual o metafórica hacia el bagaje cultural de la lengua meta (Dörnyei, 2005, pp. 96-97).

Pero el concepto “integrativo” debía dar lugar a otro más amplio que Dörnyei denomina “concepto que el aprendiente tiene de sí”, es decir la autoconciencia del yo (posible, ideal, necesario). Según sus estudios, las últimas representaciones dinámicas del sistema yoico colocan al yo en el centro mismo de la motivación y del acto, creando una intrincada interrelación entre la psicología de la personalidad y la psicología motivacional (Dörnyei. y Ushioda, 2009). Los “yo posibles”, según Dörnyei, son el mecanismo más poderoso y más versátil del mecanismo de la propia motivación, que representa las ideas que el individuo tiene sobre “lo que podría”, “lo que le gustaría” y “lo que teme llegar a ser”. Los “yo posibles” son representaciones específicas del propio yo en futuros estados, incluyendo pensamientos, imágenes, sentidos y manifestaciones de las propias metas y aspiraciones, o por el contrario los miedos, y están relacionados estrechamente con las “visiones” o con los “sueños” (representaciones, proyecciones) de sí mismo. Los yo posibles dan forma, sentido, estructura y dirección a los propios deseos y amenazas, que a su vez dan origen y orientación al comportamiento intencionado. Cuánto más vívido y elaborado sea el yo posible y deseado, tanto más se espera que sea efectivo motivacionalmente, sobre todo si posee además la contraparte del yo temido o indeseado. En tal sentido, la motivación corresponde al deseo de reducir la discrepancia entre el yo real y el yo

ideal o el yo necesario (deber ser). El yo ideal tiene un enfoque promocional, en relación con las esperanzas, aspiraciones, avances, crecimiento y logros. El yo necesario tiene un enfoque preventivo, que regula la ausencia o presencia de resultados negativos, y está en relación con la seguridad, las responsabilidades y las obligaciones. Pero no todos tienen la guía de un yo ideal o del necesario desarrollados, y por ello la carencia de esta guía del yo deseado explica la ausencia de motivación en muchos casos (Dörnyei, 2005, pp. 98-101).

Dörnyei intenta establecer una relación entre el antiguo concepto de “integratividad” y el del “yo hablante ideal”. Si el yo ideal está asociado con el dominio de una L2, es decir si la persona que queremos llegar a ser es diestra en una L2, se puede afirmar que existe una disposición integrativa. Junto con ello, cuanto mejor sea nuestra disposición hacia la comunidad de la L2, nuestro yo ideal de la segunda lengua es más atractivo. En este contexto, la integratividad es la fuerza motriz que nos acerca en lo posible a la visión idealizada de uno mismo.

En cuanto a los motivos instrumentales, aquellos que tienen un enfoque promocional están en relación con el yo ideal mientras que aquellos que tienen un enfoque preventivo pertenecen al yo del deber ser. Los motivos instrumentales no internalizados asociados con el yo del deber ser, es decir, los motivos generados por el mero sentido de la obligación o el miedo al castigo, tienden a tener efectos sólo a corto plazo y no generan la dedicación necesaria para el dominio exitoso de una L2, que es precisamente lo que vemos a menudo en los estudiantes de ELE en las universidades de Japón.

La integratividad vista como yo hablante de una L2 ideal puede dar explicación a la configuración motivacional en diversos contextos de aprendizaje aún cuando no se tiene el más mínimo contacto con hablantes de la L2 (Dörnyei, 2005, pp. 103-104).

2. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS: ESTRATEGIAS PARA MOTIVAR

Los estudios sobre la motivación conducen al desarrollo de estrategias motivacionales para generar y mantener la motivación, es decir, técnicas para promover la motivación en los estudiantes. Dörnyei y Csizér (1998) sintetizaron 53 estrategias recopiladas a través de encuestas en 10 macro estrategias motivacionales conocidas como “10 mandamientos para motivar a los estudiantes de lenguas”. Dörnyei (2005) formuló, posteriormente, cuatro dimensiones para fomentar la motivación: 1. Crear condiciones motivacionales básicas tales como el comportamiento apropiado del profesor, una atmósfera de clase placentera y alentadora, y un grupo de aprendizaje cohesivo con normas apropiadas; 2. Generar la motivación inicial de los estudiantes, por ejemplo, mediante la ampliación de los valores y actitudes relativos a la L2, el aumento de las expectativas de éxito y la

orientación de los estudiantes hacia metas concretas y alcanzables, la producción de materiales de aprendizaje relevantes, el fomento de convicciones o expectativas realistas, etc.; 3. Mantener y proteger la motivación, haciendo que el aprendizaje sea estimulante: presentar tareas de forma estimulante, establecer metas específicas, proteger la autoestima y acrecentar la confianza en sí mismo, permitir a los estudiantes que mantengan una imagen social positiva, promover el aprendizaje cooperativo, fomentar la autonomía, promover las estrategias de auto motivación, etc.; 4. Alentar una autoevaluación retrospectiva positiva, es decir, promover las atribuciones motivacionales, proveer retroalimentación motivacional, incrementar la satisfacción de los estudiantes, ofrecer notas y premios de forma motivadora, etc. (pp. 111-112).

Los estudios sobre la motivación buscan también la formulación de estrategias de automotivación que permitan a los estudiantes tomar control personal de las condiciones afectivas y experiencias que modifican su participación subjetiva en el aprendizaje (Dörnyei, 2002; Trenado Deán, 2007). Al aplicar estrategias de automotivación, los estudiantes asumen la responsabilidad y el control regulador de su propia disposición motivacional. Pero los estudiantes no adquieren automáticamente el control de su disposición motivacional sino que necesitan apoyo en ese proceso. Además necesitan tomar conciencia de la variedad de recursos de refuerzo mental que tienen en potencia y que pueden utilizar. Dörnyei (2005) establece cinco tipos de estrategias de automotivación: 1. Estrategias de control de la dedicación: tener en mente las expectativas favorables o los incentivos positivos y premios, etc.; 2. Estrategias de control metacognitivo: identificar distracciones y establecer rutinas defensivas, establecer los primeros pasos a dar, etc.; 3. Estrategias de control de saciedad: agregar cosas nuevas a las tareas, utilizar la fantasía para avivar las tareas, etc.; 4. Estrategias de control emocional: auto animación, técnicas de relajación y meditación, etc.; 5. Estrategias de control ambiental: eliminar distracciones, ayuda mutua entre pares, etc. (p. 113).

Por último, las estrategias para motivar incluyen el esclarecimiento de la motivación del profesor. La motivación del profesor tiene un influjo significativo en la motivación de los estudiantes y en los resultados del aprendizaje, pero existen hasta el momento escasas investigaciones al respecto.

Finalmente quisiera referir algunas estrategias que han sido exitosas en mi experiencia de enseñanza de ELE en un departamento de especialización en estudios hispánicos. Debo señalar, sin embargo, que estas experiencias no han sido evaluadas de forma cuantitativa y por lo tanto carezco de datos que avalen el éxito o fracaso de las experiencias. Sólo puedo afirmar que tuvieron como resultado un incremento evidente en el interés y la motivación, manifestados en una mayor participación en la tarea y una marcada tendencia al autocontrol en el aprendizaje

del ELE. Este incremento produjo resultados favorables en las tareas de aprendizaje, reflejados en las notas de las evaluaciones, y condujo en último término a una adquisición efectiva de la lengua. Las estrategias a las que me refiero son las siguientes:

1. Implementación del aprendizaje cooperativo (Astigueta, 1998; McCafferty y Jacobs, 2006) y trabajo en pequeños grupos. Facilitó la iniciativa, la apropiación del método, la regulación de proceso de aprendizaje, la autoevaluación y la cohesión del grupo. Además facilitó la superación de la vergüenza o el miedo a utilizar la L2, reforzando la autoestima y la confianza en sí mismo (Saito, 1997).
2. Creación de grupos especiales de estudios fuera de clase para tratar temas particulares tales como el uso del subjuntivo, el artículo, el español del Río de la Plata, etc. Esta actividad elevó la conciencia del “yo posible” y un contacto cualitativamente más intenso con la lengua. Además reforzó la conciencia de capacidad de auto aprendizaje.
3. Elaboración de material didáctico por parte de los estudiantes y presentaciones grupales. El cambio de rol de aprendiente a enseñante elevó el sentimiento de confianza en sí mismo y estimuló el autocontrol.
4. Uso del aula de CALL para la práctica individual fuera de clase, y diversos medios audiovisuales que hicieron más atractivo el aprendizaje, permitiendo cierta autonomía en la graduación de las metas y una apropiación de los medios.
5. Sistema de tutorías, empleando estudiantes nativos de habla hispana para los cursos avanzados, y estudiantes japoneses de cursos avanzado como tutores para los cursos de principiantes. Permitió un contacto directo con la lengua, creó una actitud positiva hacia la comunidad de la L2, fomentó el traspaso del yo posible al yo ideal o yo hablante de la L2, y atenuó la carga de la obligatoriedad.
6. Creación y fomento de programas de inmersión, tales como cursos de verano o estudios en el extranjero a largo y corto plazo en México, Argentina y España. Estas experiencias tuvieron un gran impacto al incrementar tanto la motivación integrativa, en sentido amplio, como también la identificación afectiva con la comunidad de la L2, y permitieron una internalización de las normas y condicionamientos externos de la tarea, acortando la distancia entre el yo necesario y el yo ideal.
7. Actividades de voluntariado para apoyo a la comunidad de habla hispana dentro de Japón (Gunma-ken), y actividades de apoyo en centros de atención a menores en un país de habla hispana (México). Estas

actividades tuvieron un efecto similar al de los programas de inmersión, pero con una intensidad afectiva mucho mayor y un refuerzo de la motivación integrativa ligada a diferentes motivaciones instrumentales de forma pragmática. El proceso de transformación ha sido notablemente exitoso durante el transcurso de la tarea, con un marcado aumento de la motivación interna en proporción directa con la vinculación al trabajo.

CONCLUSIÓN

La descripción histórica sobre los estudios de la motivación pone en evidencia la multiplicidad de conceptos implicados en la motivación como así también la complejidad de los factores que la modifican (Alarcón, 2005). Desde una perspectiva social o macro-perspectiva hablamos de una motivación integrativa y su relación con la motivación instrumental, la intensidad motivacional, etc. Allí mencionamos factores tales como la actitud hacia la comunidad de la L2, los estereotipos culturales, el entorno, la identidad, la actitud frente a la situación de aprendizaje etc., y por último destacamos el concepto de confianza en sí mismo, que junto al de motivo integrativo marcaron la importancia del período inicial. Luego, desde una perspectiva cognitiva o micro-perspectiva, se pusieron de relieve los conceptos de autovaloración, valencia, autoeficacia, atribuciones, valoración de la situación de aprendizaje, relevancia de las metas etc., que subyacen en la teoría de la autodeterminación y en la teoría atributiva. En ese segundo período tuvieron un papel relevante los conceptos de motivación intrínseca y extrínseca y las variables cognoscitivas implicadas, tales como las razones intrínsecas y extrínsecas inherentes al aprendizaje, y las variables que se activan durante el proceso. Por último, en el tercer período, desde una perspectiva dinámica focalizada en el proceso de aprendizaje aparecen los conceptos de etapas del flujo motivacional, variables temporales, y variables asociadas a las diversas manifestaciones del sistema del yo.

Esta diversidad y complejidad implícitas en la motivación nos llevan a pensar que, a la hora de querer motivar a nuestros estudiantes, no existen recetas ni fórmulas para lograr resultados efectivos que sean válidos en todos los casos y que, tal vez por ello, los estudios sobre las estrategias motivadoras no han sido sistematizados. Por tal razón, el/la docente interesado en promover la motivación de sus estudiantes deberá comenzar por centrar la atención en el componente humano en concreto con el cual interactúa para formarse una idea del nivel de la motivación individual y grupal, e intentar identificar los elementos y las variables que parecen tener más influencia según el medio particular en que se encuentre (Fernández Lázaro, 2007). Con tal fin, necesitaríamos algunas herramientas para evaluar la motivación, que vayan más allá de nuestra habitual pregunta “¿por qué

estudios español?”, e igualmente, para poder identificar las variables individuales y grupales, internas y externas. El AMTB, como decíamos, conserva aún hoy su validez y tal vez sea la única herramienta efectiva disponible. Pero sin embargo, su efectividad depende de la necesaria adaptación al contexto de la enseñanza de ELE en las universidades japonesas, y ésta es todavía una de las mayores tareas pendientes.

No obstante, antes de evaluar la motivación de los estudiantes y de elaborar estrategias operativas, es preciso en primer lugar hacer un examen introspectivo a fin de formular con honestidad y claridad la motivación de sí mismo, la actitud personal hacia la enseñanza del ELE, y la actitud hacia los estudiantes, porque la motivación propia del/la docente es el primer referente que los estudiantes de ELE en Japón tienen hacia la lengua. Este tipo de examen podría hacerse dando respuesta a una serie de preguntas simples destinadas a esclarecer la actitud y los afectos de uno mismo, como por ejemplo: ¿Cómo me siento delante de mis estudiantes? ¿Qué imagen tengo yo de mis clases de ELE? ¿Qué es lo que más me satisface al dar la clase? ¿Qué es lo que más me molesta? ¿Me siento a gusto? ¿Sí, no, por qué? ¿Cuáles son mis expectativas, deseos? ¿Cuál es la razón o afecto que me mueve a dar estas clases? ¿Quisiera continuar con estas clases o abandonarlas?, ¿Visualizo a mis estudiantes como futuros hablantes de español? etc. Según mi experiencia, el autoexamen motivacional del docente permite, entre otras cosas, detectar los prejuicios o las catalogaciones en contra de los estudiantes, identificar atribuciones negativas que disminuyen la autoestima propia y la de los estudiantes, reconocer posturas defensivas y excluyentes hacia los estudiantes menos motivados o indiferentes, y sobre todo tomar conciencia de los propios afectos. Una ampliación de las investigaciones sobre la motivación del docente de ELE, así como la creación de un instrumento de evaluación, como el autoexamen mencionado, es también una importante tarea a realizar.

“Querer es poder”, dice el refrán, pero no siempre contamos con algo que estimule y sustente el deseo y la voluntad deliberada. Si nuestros estudiantes no logran la adquisición de la lengua, no es por incapacidad (no poder) o por mala voluntad (no querer) sino porque carecen, a mi juicio, de la motivación suficiente, y los estímulos que reciben de otras tareas y actividades retraen el interés hacia las lenguas. Pienso que debemos confiar en la capacidad de nuestros estudiantes para que ellos mismos sientan confianza en sí mismos, y pese a las condiciones poco favorables de los estudios de ELE en las universidades japonesas, aceptar el desafío de motivarlos interiormente utilizando la riqueza y diversidad de recursos que tenemos a nuestro alcance.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón, P. (2005). La motivación en los métodos de ELE. *redEle*, N° 4 segundo semestre 2005. <http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca2005/alarcon.shtml>
- Astigueta, B. (1998). Cumbre: curso de español para extranjeros. *Boletín de la Facultad de Estudios Extranjeros*, Universidad Sophia, 33, 87-120.
- Astigueta, B. (2008). Motivación y enseñanza de español en Japón. En A. M. Stoke (Ed.), *JALT2008 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.
- Brown, H.D. (1994). *Teaching by principles*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Crooke, G. y Schmidt, R.W. (1991). Motivation: reopening the research agenda. *Language Teaching*, 41, 469-512.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 78, 117-135.
- Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 519-538.
- Dörnyei, Z. (2002). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2004). Motivation. In M. Byram (Ed.), *Routledge encyclopedia of educational linguistics* (pp. 425-432). London and New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. y Schmidt R. (2001). *Motivation and Second Language Acquisition*. Hawaii: University of Hawaii Press.
- Dörnyei, Z. y Csizér, K. (1998). Ten Commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, vol. 2, 203-229.
- Dörnyei, Z., y Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23, 421-468.
- Dörnyei, Z. y Ushioda E. (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Multilingual Matters.
- Espí, M.J. y Azurmendi, M.J. (1996). Motivación, actitudes y aprendizaje del español como lengua extranjera. *Resla*, 11, 63-76.
- Fernández Lázaro, G. (2007). Factores virtuosos en el proceso de aprendizaje y su posible aplicación a la enseñanza de ELE: el caso de la motivación integrativa. *Cuadernos CANELA* Vol. XIX, 23-37.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edwar Arnold.
- Kimura, Y. (2003). English language learning motivation: Interpreting qualitative data situated in a classroom task. *Annual Review of Applied Linguistics*, 115/116, 111-136.
- McCafferty, S. G., Jacobs, G. M. y DaSilva Iddings, A. C. (2006). *Cooperative Learning*

- and Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Noels, K.A. (2003). Learning Spanish as a second language: Learner's orientations and perceptions of their teacher's communication style. En Z. Dörnyei (Ed.), *Attitudes, orientations, and motivations in language learning* (pp. 97-136). Oxford: Blackwell.
- Saito, H. (1997). La confianza en sí mismo, el contacto y la motivación en el aprendizaje de la lengua española: un análisis causal. *Sophia Lingüística*, 41, 285-296.
- Shoaib, A., y Dörnyei, S. (2005). Affect in lifelong Learning: Exploring L2 motivation as a dynamic process. En P. Benson y D. Nunan (Eds.), *Learners' Stories: Difference and Diversity in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tremblay, P.F y Gardner, R.C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal*, 79: 505-520.
- Trenado Deán, P. (2007). Las estrategias afectivas en la clase de conversación de E/LE. *Bulletin of Seisen University*, vol. 55, 95-108.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Williams, M. (1994), Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective. *Educational and Child Psychology*, 11, 77-84.

AVE: LA PROPUESTA VIRTUAL DEL INSTITUTO CERVANTES

Mercedes Castro Yagüe
prof2tok@cervantes.es

INTRODUCCIÓN

Todos coincidimos en que la internet ha revolucionado el mundo por tratarse de un medio de difusión y comunicación abierto, flexible y de tecnología muy simple. Nuestra sociedad ha cambiado y necesita por tanto nuevas propuestas educativas que den respuesta a las nuevas necesidades reales de nuestros alumnos.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) constituyen una herramienta de gran potencial en el diseño de entornos de aprendizaje más colaborativos que transforman el aula tradicional caracterizada, en la mayoría de las ocasiones, por un aprendizaje pasivo y de carácter individual.

En este nuevo escenario educativo surge el *Aula Virtual de Español (AVE)*, una ambiciosa propuesta del Instituto Cervantes.

ave Aula Virtual de Español **cervantes.es**

Aula Virtual de Español

Seleccione un idioma:

DE EN ES FR IT JA NL PL PT RU ZH

v2.1.3.470 **Ayuda**

Instituto Cervantes

El Aula Virtual de Español del Instituto Cervantes es un entorno didáctico que ofrece cursos para aprender español por Internet.

Existen varias modalidades para la realización de los cursos: presencial, semi-presencial y a distancia.

MINISTERIO DE INDUSTRIA, TURISMO Y COMERCIO **Santander** **Microsoft** **Telefónica** Centro Virtual Cervantes Dirección Académica © Instituto Cervantes

¿QUÉ ES EL AVE?

El *Aula Virtual de Español (AVE)* es un entorno virtual diseñado específicamente por el Instituto Cervantes para el aprendizaje y la enseñanza de español como

lengua extranjera a través de Internet.

Los cursos de español general ofrecen los siguientes elementos:

- Actividades interactivas y multimedia con muestras reales de lengua y cultura que recogen toda la diversidad y riqueza de los países en los que el español es lengua oficial.
- Herramientas de aprendizaje y comunicación tales como los foros de discusión, el chat y el correo electrónico.
- Un completo sistema de seguimiento y evaluación.

Estos cursos, como todas las propuestas de formación del AVE, están especialmente diseñados para adaptarse a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, así como a los intereses de diferentes estudiantes en todo el mundo.

CONTEXTOS DE USO

Las modalidades de explotación del AVE responden a distintas posibilidades de integración de este recurso didáctico en la propuesta docente de centros educativos.

Los recursos didácticos del AVE pueden ser utilizados en diversas modalidades de aprendizaje y proporcionan al profesor una gran cantidad de recursos didácticos:

- en la *enseñanza presencial* como material para uso en el aula,
- en la *enseñanza semipresencial* con cursos que combinan clases presencia-les con aprendizaje a distancia,
- en el *aprendizaje a distancia*, bien con un grupo de aprendizaje y un tutor, bien de forma autónoma.

Mediante las diferentes modalidades de explotación del AVE, se configura una propuesta didáctica atractiva y eficaz para los alumnos, y operativa y organizada para los profesores.

METODOLOGÍA

La metodología de enseñanza/aprendizaje sigue un enfoque comunicativo cuyo objetivo es la capacitación del alumno para desenvolverse de manera correcta en situaciones reales de comunicación. Para ello se ponen a disposición del alumno herramientas gramaticales, sociolingüísticas, discursivas, estratégicas y sociocul-turales que la comunicación en español requiere.

También se potencia el aprendizaje autónomo permitiendo al alumno tomar conciencia y reflexionar sobre la responsabilidad en su propio proceso de aprendi-zaje. Por lo tanto se requerirá su participación activa, mediante el trabajo con materiales interactivos, y colaborativa al trabajar en grupo con otros

compañeros. La enseñanza se centra en el alumno y la figura del tutor pasa a un segundo plano siendo su labor la de guía y facilitador del proceso de aprendizaje.

NIVELES

Los Cursos de español del AVE se estructuran en los cinco primeros niveles de aprendizaje del Plan Curricular del Instituto Cervantes y del Marco Común Europeo de Referencia: A1, A2, B1, B2 y C1.

Cada uno de los dos primeros niveles se divide en dos cursos que son, para el nivel A1, A1.1 y A1.2; para el nivel A2, A2.1 y A2.2. El resto de los niveles se dividen en cuatro cursos, para el nivel B1, B1.1, B1.2, B1.3 y B1.4; y así sucesivamente. Los niveles A1 y A2 tienen una duración mínima de 60 horas y máxima de 120 horas si el alumno realiza todos los materiales complementarios que acompañan a los cursos. Los niveles B1, B2 y C1 tienen una duración mínima de 120 horas y máxima de 240 horas.

CONTENIDOS

Los contenidos multimedia nos ofrecen la posibilidad de integrar texto, imagen y sonido a la vez que permiten al alumno poner en práctica todas las actividades comunicativas de la lengua, leer, escribir, oír y hablar. Nos permiten recrear situaciones reales y contextualizadas adaptadas al nivel del alumno en las que pueda comunicarse en español.

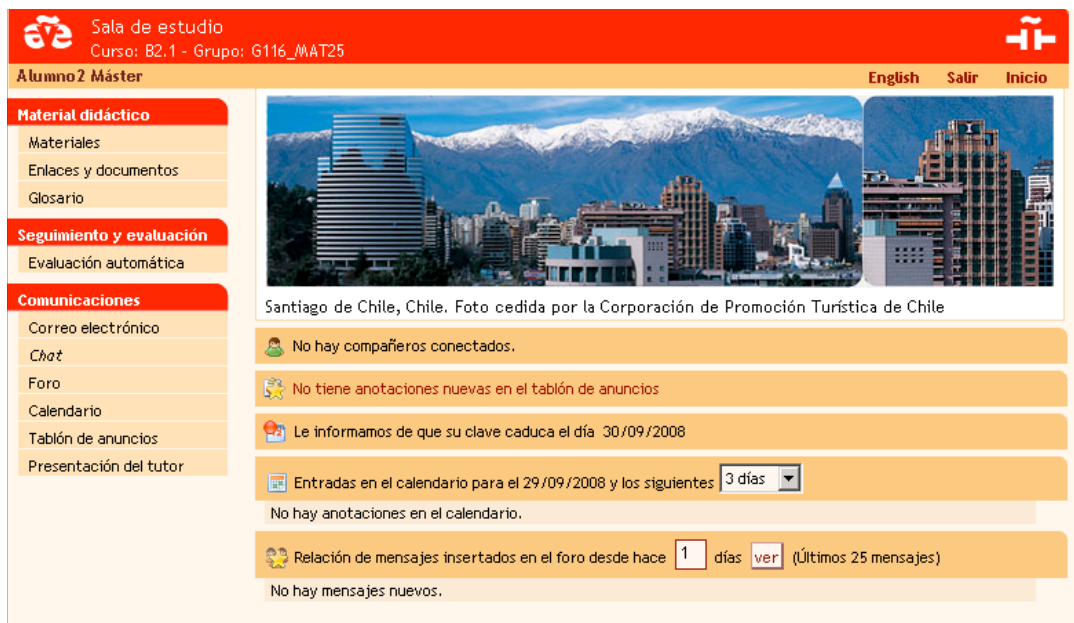
Dentro de estas actividades que proporcionan al alumno las competencias que le permiten llevar a cabo la tarea final, el curso dispone de actividades de comprensión y de consolidación de las formas y contenidos. Las actividades de comprensión, planteadas con unos objetivos definidos y un léxico controlado, están organizadas en contenidos funcionales y se centran en el significado. Las actividades de consolidación se basan en una práctica que va de un mayor a un menor control.

Las actividades de evaluación plantean unos objetivos que, gracias a las capacidades y a los conocimientos adquiridos, el alumno realiza mediante intercambios comunicativos reales con sus compañeros de grupo y con el tutor a través de las herramientas de comunicación de Internet, como son el chat y el correo electrónico. En estas actividades de producción y práctica más libre, el alumno trabaja directamente en la adquisición de la competencia comunicativa.

El AVE, además del desarrollo de las destrezas comunicativas y del estudio de la lengua española en todos sus aspectos (gramática, léxico, fonética, ortografía, etc.) tiene otro objetivo primordial: dar a conocer la realidad sociocultural del mundo de habla hispana y descubrir su enorme riqueza y diversidad a través de materiales reales (prensa, literatura, cine, música, etc.) procedente de todos los países hispanohablantes.

ESTRUCTURA DE LOS CURSOS

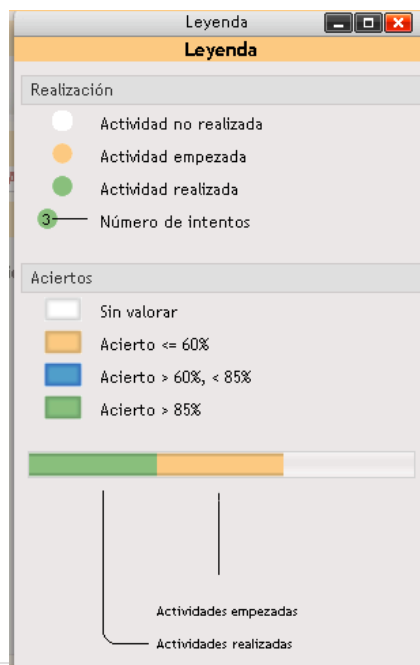
Al entrar en el AVE, lo que primero que se encuentra el alumno es la *Sala de estudio*. Desde ella tendrá acceso a los diferentes contenidos y herramientas que la plataforma pone a disposición del alumno.



El apartado denominado «*Material didáctico*» presenta los accesos a los diferentes contenidos del curso: *Materiales*, *Enlaces y documentos* y *Guía del alumno*. Desde *Materiales* tenemos acceso a los materiales del curso, compuesto por tres temas y su material complementario correspondiente.

Cada tema está dividido en nueve sesiones y en cada sesión hay un número variable de actividades didácticas que pueden desarrollarse en una o varias pantallas sucesivas. Cada tema se completa con un Test de autoevaluación y una tarea final que recopila los contenidos de cada tema y que es evaluada por el tutor.

Al final de cada tema hay un episodio de la aventura gráfica interactiva en la que se practican los contenidos del tema de una forma fundamentalmente lúdica.

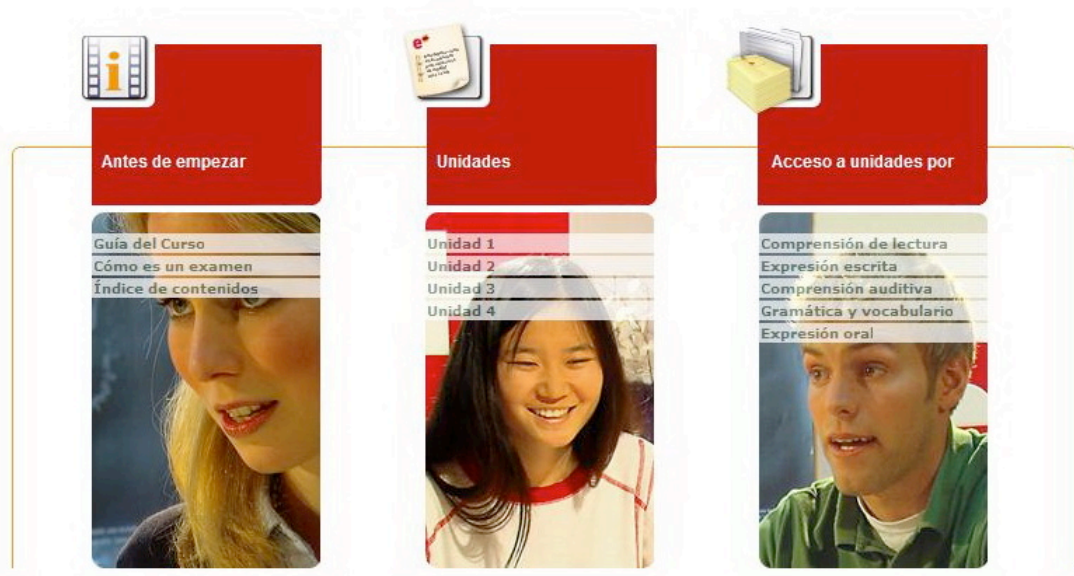


Todas las tareas finales son actividades colaborativas que el alumno debe realizar comunicándose con uno o varios compañeros. En ellas el alumno practica de forma más libre los contenidos aprendidos e interactúa con otros compañeros mediante el chat, el foro o el correo electrónico.

EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

El AVE ofrece también un sistema automático de seguimiento y evaluación gracias al cual el alumno puede valorar su proceso de aprendizaje. De esta forma, puede llevar control sobre las actividades realizadas o saber con qué contenidos tiene más dificultades y repasarlos tantas veces como sea necesario. A través de los tests de autoevaluación el alumno puede ver si ha asimilado los contenidos correspondientes. Como apoyo en el aprendizaje, el AVE dispone de una serie de materiales complementarios que permiten consultar o practicar contenidos o profundizar en aquellos aspectos del aprendizaje de la lengua que el propio alumno o el tutor consideren convenientes permitiendo de esta manera personalizar el aprendizaje según las necesidades que pudieran surgir.

Curso de preparación del DELE Intermedio



CURSOS DE PREPARACIÓN DEL DELE

Dentro de la modalidad a distancia sin tutor, el AVE también ofrece cursos dirigidos a candidatos que se presenten a los exámenes de Diploma de Español Lengua Extranjera (DELE), nivel inicial B1 y nivel intermedio B2, y quieran

familiarizarse con la dinámica de estas pruebas y con las partes de que constan, así como ejercitarse en el tipo de actividades propias del examen. Estos cursos tienen una duración de 15-20 horas de aprendizaje autónomo.

Los cursos de preparación del DELE tienen una estructura diferente a los cursos de español general. Desde la portada del curso se accede a una sección denominada *Antes de empezar*, que ofrece al alumno informaciones de utilidad acerca de los exámenes y una *Guía del Curso*.

El material didáctico está organizado en un sistema de doble navegación de manera que el alumno puede abordarlo por *Unidades*, con un itinerario de aprendizaje dividido en cinco apartados, correspondientes a cada una de las partes del examen, o bien por partes del examen, en función de cuál de ellas desee practicar el alumno. De este modo, el alumno podrá realizar todas las actividades relativas a una determinada parte del examen (*Comprensión de lectura, Expresión escrita, Comprensión de lectura, Gramática y vocabulario y Expresión oral*). Para la prueba de expresión oral, el AVE ofrece vídeos con entrevistas reales de candidatos aptos lo que sin duda puede resultar útil a la hora de preparar esta prueba al alumno de estos cursos.

TUTORES DEL AVE

Como ya se ha mencionado, el AVE se basa en la comunicación y la cooperación y para que esto sea posible la figura del tutor es esencial. El tutor es quién debe crear el espacio adecuado facilitando y supervisando el proceso de aprendizaje de los alumnos.

El tutor de AVE deberá motivar y promover la participación activa del alumno tanto individual como grupal. Reforzará el sentimiento de grupo aplicando dinámicas de grupo y utilizará las herramientas de comunicación para crear una comunidad de aprendizaje.

También deberá proporcionar al alumno un seguimiento personalizado en cada momento del curso. Deberá orientar, informar y asesorar durante todo el proceso de aprendizaje ofreciendo la ayuda que el alumno necesite para mejorar su rendimiento. Desde la resolución de dudas en la adquisición del español, a la recomendación de material complementario o aclaraciones sobre el uso de las herramientas propias de la plataforma.

Otra de las principales funciones del tutor de AVE es la de evaluar el progreso del alumno. Deberá complementar e interpretar los datos proporcionados por el sistema automático. Su aportación es fundamental para la valoración de la expresión escrita y del desarrollo de la interacción comunicativa.

Gracias a las herramientas de comunicación de la *Sala de profesores*, el tutor del AVE tiene una oportunidad de intercambio profesional con el resto de tutores.

A la vez que la Sala de profesores favorece el intercambio de experiencias también sirve como foro para la creación de materiales de trabajo que sirvan al conjunto de tutores.

CONCLUSIÓN

El AVE aprovecha todas las posibilidades de las TIC para facilitar el aprendizaje colaborativo en una propuesta de enseñanza-aprendizaje basada en los conceptos de cooperación, trabajo en equipo, comunicación, responsabilidad y autonomía del aprendiente. Este tipo de trabajo promueve la discusión entre los individuos, la consideración de diferentes puntos de vista, el liderazgo compartido, la comprensión de los conceptos objeto de estudio a través del enfoque comunicativo.

Por todo, el AVE se convierte en una propuesta abierta y sugerente no solo para los alumnos sino también para todos los profesores de español que realizan su magisterio en cualquier contexto educativo en Japón.

En definitiva, el IC presenta una propuesta novedosa que dará mucho que hablar. Hablar en español, por supuesto.

CONTRAPUNTEO DEL MODERNISMO Y EL POSMODERNISMO EN LA POESÍA DE NICOLÁS GUILLÉN

Hironao AMBO
ambos@sutv.zaq.ne.jp

INTRODUCCIÓN

Es conocidísimo el episodio de la *Pelea que uvo Don Carnal con Doña Cuaresma* en el *Libro de Buen Amor*. Seis siglos después de que el Arcipreste de Hita escribiera su célebre obra, Fernando Ortiz¹ se sirvió de esta alegoría para hablar de los contrastes de dos productos agrarios fundamentales de Cuba: el tabaco y el azúcar. En ellos Ortiz simboliza los aspectos social y económicamente definidores del país. En su *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar* cuenta que el azúcar, traído por los europeos, tiene color blanco y una medida ordenada, y su modo de producción colonial simboliza lo extranjero. El tabaco, una planta indígena, tiene, por su parte, color mestizo y una medida desordenada; trabajado tradicionalmente a mano, simboliza el aspecto autóctono del país. Las figuras personificadas de *Don Tabaco* y *Doña Azúcar* de este libro nos servirán para analizar las primeras etapas de la poética de Nicolás Guillén, y además serán un apoyo para examinar un aspecto de la función musical en su poesía. En realidad, aunque son muy conocidos sus poemas “negristas”, se desconocen generalmente los poemas “blanquecinos” de su juventud. Aquí, nuestro propósito consiste en aclarar el proceso de ese cambio poético y analizar la función ideológica de la música en algunos poemas de Guillén mediante el hibridaje conceptual de dos figuras: *Doña Modernismo-Azúcar* y *Don Posmodernismo-Tabaco*. Empezaremos viendo sus poemas modernistas y futuristas para luego llegar a la voz madura de su *poema-son*, que es ya una manifestación posmoderna. Analizaremos el “contrapunteo” de estas dos poéticas contrastantes para plantear, finalmente, nuestras conclusiones.

1. DOÑA MODERNISMO-AZÚCAR

Aunque Nicolás Guillén(1902-1989) es conocido como un poeta negro o mulato, empezó sus creaciones poéticas bajo la influencia del modernismo rubendariano. En ellas se veía tanto una musicalidad como una forma muy elaboradas. Esto se puede observar, por ejemplo, en el poema de “Madrigal trirrimo” en *Cerebro y corazón* (1922).

Tú tienes la belleza peregrina

¹ Fernando Ortiz (1881-1979), etnógrafo y antropólogo cubano, estudió principalmente la presencia de lo africano en la cultura cubana.

de una princesa delicada y fina
y hay en tu cuerpo mágico de ondina
gracia felina y gracia femenina.

Vive en tu voz un pájaro que afina
su flauta aristocrática y divina.
(Cuando ríes, tu risa cristalina
es la canción del pájaro que trina...)

Tu cabellera de oro es un tesoro
que envidia el sol desde su alcázar de oro.
Tu cabellera embriaga al céfiro sonoro.

Tus finas manos son lirios hermanos.
Yo siempre sueño, en mis delirios vanos,
besar los finos lirios de tus manos.

Este y muchos otros poemas de este libro, una colección de composiciones hechas en su adolescencia, construyen un mundo marmóreo de belleza e ilusión con alusión a la música, a la naturaleza o al amor. Hay aquí una clara tendencia al parnasianismo francés, una de las características más fuertes del modernismo. Ese mundo lo perfecciona, como demuestra este soneto, el impecable manejo de la métrica por parte del poeta, quien había hecho la lectura de muchos clásicos españoles. Así su primera voz poética apareció dulce y suave, fruto de la incorporación de la literatura “blanca”: la tradición europea que incluye esa manifestación francesa e hispánica. Pero para nosotros lo que realmente aparece aquí, siguiendo el modelo del *Contrapunteo* de Ortiz, es una *Doña Azúcar*. En efecto, la primera etapa del modernismo comparte con el azúcar una marca común de extranjería, dado que el azúcar es “la planta aquí extranjera y lejana que del Oriente fue llevada a Europa y a las Canarias y de allí la trajo Colón a las Antillas, en 1493”². Además, la producción en masa del azúcar en los ingenios seguía siendo “colonial” estando en manos de los extranjeros aun entrado el siglo XX. Por otra parte, como condimento armónico, proyecta la blancura, finura y dulzura de una hembra, y produce un goce deleitante. Bien podría decirse, por lo tanto, que sus primeros poemas se visten del blanco del modernismo o del azúcar y se derriten dulcemente en nuestra boca.

El modernismo es, sin embargo, un fenómeno más complejo. Como hija de la época moderna, Latinoamérica se enfrentaba a finales del siglo XIX a una agitación

² Fernando Ortiz, 1963, p.46.

social y política, especialmente por la amenaza cada vez mayor del imperialismo norteamericano, como ya había advertido el precursor del modernismo, José Martí, en *“Nuestra América”* (1891). La conciencia de esa situación nacional y continental amenazada por el consumismo y materialismo de la gran potencia del norte condujo a otros escritores a politizar su obra. Así Darío, en el *“El triunfo de Calibán”* (1898), cuyo mensaje coincide con el de *“Ariel”* (1900) de José Enrique Rodó, critica a los EE.UU. representados como Calibán, el personaje salvaje de *La Tempestad* de Shakespeare, y símbolo del sistema capitalista. Rodó, por su parte, elogia a Ariel, el ángel caído y redimido, idealizándolo como símbolo de la tradición latina e hispánica, que adornada con sus virtudes de razón, espiritualidad o nobleza se presenta como la esperanza en el futuro de Latinoamérica. Este arielismo demuestra una conciencia social y política que no se advertía en el arte puro de la etapa anterior de Darío. Guillén recorre de alguna manera ese mismo camino en la difícil situación a que se enfrentaba Cuba a causa de la intervención estadounidense. Sin embargo, él no identificará la esperanza y el futuro de Cuba con Ariel. La toma de conciencia social y la reflexión sobre su país se enfrenta, como veremos más adelante, a esa idealización europea.

2. DEL MODERNISMO AL POSMODERNISMO

A medida que la ola de la modernidad llegaba a Latinoamérica, el futurismo, entre otros vanguardismos europeos, penetró en el ámbito literario introduciendo los objetos de la civilización moderna con nueva perspectiva. Guillén también escribió en el estilo futurista. Veamos *“El aeroplano”* en *Poemas de transición* (1927-1931).

Cuando pase esta época
y se queme en la llama de los siglos
toda nuestra documentación humana;
cuando no exista ya la clave
de nuestro progreso actual,
y con la paciencia del que no sabe
el hombre tenga que volver a empezar,
entonces aparecerán
rasgos de nuestra muerta civilización.

“Progreso” y “civilización” son palabras clave de este movimiento literario; sin embargo, aquí se alude a la “muerte” o al fin del mito de la modernidad. Es decir, el poeta manifiesta su desconfianza en el progreso y el futuro de la modernidad, y cuestiona esa nueva “tradicición”³. Tal actitud podemos calificarla de posmoderna.

³ Tradición en que vio Octavio Paz una constante ruptura con el pasado y su consecuente idea

Coincidimos con García Canclini cuando indica: “*concebimos la posmodernidad no como una etapa o tendencia que reemplazaría el mundo moderno, sino como una manera de problematizar los vínculos equívocos que éste armó con las tradiciones que quiso excluir o superar para constituirse.*”⁴ Esta mirada escéptica del poeta sobre la tradición moderna europea se dirigirá necesariamente a la cubana y, en definitiva, al “*discurso americano de la heterogeneidad y la diferencia que nos conecta con nuestros orígenes*”⁵, en palabras de Carmen Bustillo. Podemos considerar entonces que este poema de transición anuncia el quiebre de su poética tanto respecto del modernismo como del vanguardismo europeo: el paso de la tradición blanca, bella y dulce, o la progresista, que vinieron de fuera, a la tradición cubana, “oscura”, “fea” y “amarga”, en la que nació y vivía Guillén. En ese país la modernidad introducida para la producción azucarera, en realidad, no hizo más que enriquecer a unos pocos blancos de la capa superior y a los capitalistas y accionistas norteamericanos, mientras la mayoría de la población cubana seguía sufriendo la pobreza. La situación era especialmente grave después de la Gran Depresión de 1929. Además, a pesar de que la abolición de la esclavitud ya se había declarado en 1886, la discriminación racial afectaba, en todos los sectores, a los negros y mulatos, que constituían la mayor parte de la población⁶.

Por otra parte, Occidente no era extraño a la influencia de otras culturas, y ello impulsaba una nueva actitud poética. En Europa, por ejemplo, en la pintura de Picasso aparecían motivos africanos y los estudios antropológicos de Frobenius despertaron el interés por la cultura africana. En EE.UU., el blues, el jazz y los poetas de Harlem Renaissance pusieron de moda la música y el arte de los negros. Apoyado de alguna manera por este movimiento negrista, sin olvidar los estudios antropológicos de Ortiz en Cuba, Guillén dio un paso más al escribir poemas con otro punto de vista, con otro protagonista, lo que dio como fruto *Motivos de son* (1930). Este pequeño folleto de ocho poemas que apareció primero en *Ideales de una Raza*, la página dominical del *Diario de la Marina*, fue todo un escándalo. Allí el hablante de cada poema era la gente oscura que cantaba de forma dialogística y coloquial su vida cotidiana en el “solar”. Unas veces el poema habla de su “fea” fisonomía:

Ya yo me enteré mulata,

del tiempo lineal e irreversible. Cfr. Paz, 1994, pp.52-53.

⁴ Néstor García Canclini, 2001, p.44.

⁵ Carmen Bustillo, 1988, p.364.

⁶ Guillén denunció, un año antes de la publicación de *Motivos del son*, esa discriminación racial que afectaba a los negros y mulatos: “Junto a su condición de cubano, el hombre oscuro arrastra su condición de negro, que limita a aquélla, y la verdad es que la ley no le niega ningún derecho, pero que el blanco le reconoce muy pocos.” [Nicolás Guillén, *Prosa de prisa*, 2002, p.11]

mulata, ya sé que dise
que yo tengo la narise
como nudo de cobbata.

Y fijate bien que tú
no ere tan adelantá,
poqqe tu boca e bien grande,
y tu pasa, colorá.
“Mulata”

Otras veces, de su “amarga” vida:

Búcate plata,
Búcate plata,
poqqe no doy un paso má:
etoy a arró con galleta,
na má.
Yo bien sé cómo etá to,
pero biejo, hay que comé:
búcate plata,
búcate plata,
poqqe me boy a corré.
“Búcate plata”

Esto no podía ser poesía en aquella época. Un poema, como el mismo poeta había hecho antes con su poética *Modernismo-Azúcar*, tenía que ser “bello” siguiendo el modelo de la tradición europea. Lo que hizo Guillén fue dar la vuelta a ese orden, con lo que intentaba, por cierto irónicamente, despertar y reivindicar la estética propia de los cubanos y, al mismo tiempo, protestar contra el prejuicio racial y la situación miserable que padecía la gente de color.

3. DON POSMODERNISMO-TABACO

En contraste con lo espiritual y noble del Arielismo, esos poemas “*ágrafos, incorrectos y neológicos*”, hablan de lo carnal y popular, y ese lenguaje lo denomina Martínez Estrada “*la lengua de los pueblos vencidos*”. Esto nos hace repensar los símbolos de Calibán y Ariel de los arielistas. En *La Tempestad*, Calibán, el hijo de la bruja Sycorax,

⁷ [Ezequiel Martínez Estrada, 1967, p.77]. En las estrofas ya citadas de *Motivos de son* se comprueba lo ágrafo e incorrecto del habla popular, así como su neologismo, por ejemplo, el famoso verso onomatopéyico “sóngoro cosongo songo bé” de “Si tú supiera...” en la misma obra.

aborigen de una isla, fue esclavizado por el extranjero Próspero; y Ariel, que había sido hechizado por Sycorax y estaba encerrado en un pino, fue salvado por la magia del recién llegado, quedando bajo sus órdenes. Fernández Retamar vio en Próspero el símbolo del colonialismo y la conquista, en Ariel el intelectual al servicio del gobernante, mientras que Calibán era el símbolo de Latinoamérica.

*Esto es algo que vemos con particular nitidez los mestizos que habitamos estas mismas islas donde vivió Caliban[sic]: Próspero invadió las islas, mató a nuestros ancestros, esclavizó a Caliban y le enseñó su idioma para entenderse con él: ¿Qué otra cosa puede hacer Caliban sino utilizar ese mismo idioma para maldecir, para desear que caiga sobre él la “roja plaga?”*⁸

Guillén optó por el lenguaje de Calibán, lenguaje con el que se rebeló contra la lengua, cultura y tradición de los europeos o contra la política discriminatoria y corrupta de los dominadores de ese momento. Por otra parte, llevó a los negros y mulatos a sentirse orgullosos de sí mismos.

Siguiendo el mismo modelo de *Doña Modernismo-Azúcar*, puede presentarse la figura de *Don Posmodernismo-Tabaco*. El tabaco, “descubierto” por los conquistadores, pero natural y propio de Cuba, es sin duda, con su amargor, sus hojas vellosas y su color sucio, un prototipo varonil. A su llegada, los europeos lo miraban como algo repulsivo y propio de las artes criminales del diablo por la excitación que produce en los sentidos con su venenosa nicotina. La actitud rebelde de Guillén bien podría describirse con las mismas palabras de Ortiz cuando dice: “*En el torcido, el fuego y las humosas volutas del tabaco hubo siempre algo de revolucionario, algo de retorcimiento bajo la opresión, de ardimiento destructor y de elevación liberadora en el azul de las ilusiones.*”⁹ Así, entre el tabaco y el azúcar de Cuba se dan muy curiosos contrastes no solo en lo histórico, sino en el proceso de su cultivo, lo que Ortiz resume metafóricamente en la siguiente frase: “*El tabaco es un don mágico del salvajismo; el azúcar es un don científico de la civilización.*”¹⁰

Este ensayo traspasa, en efecto, la mera documentación científica y se adentra en lo literario. Esto es natural si pensamos que Ortiz lo escribió inspirado en el episodio alegórico de la *Pelea que uvo Don Carnal y Doña Cuaresma* de Juan Ruiz. En este episodio, aunque Doña Cuaresma vence a Don Carnal a su llegada, éste huye de la prisión y recobra su fuerza, y al final, tras amenazarla con su

⁸ Roberto Fernández Retamar, 2003, p.42.

⁹ Fernando Ortiz, 1963, p.13.

¹⁰ *Ibid.*, p. 46. De hecho, en su obra, Ortiz señala varios contrastes entre ambas plantas. Por ejemplo, mientras que el azúcar busca la luz y tiene su riqueza en el tallo, el tabaco busca la sombra y su riqueza reside en las hojas. Ver especialmente pp. 4-5, y 7-10.

venganza, la hace salir a peregrinar. La pelea entre *Doña Modernismo-Azúcar* y *Don Posmodernismo-Tabaco* de nuestro poeta, o en otras palabras, la pelea de aquel mundo poético bello, dulce y agradable con el de la fealdad, la amargura y la protesta, pone en claro que aquélla fue finalmente derrotada por éste. Sin embargo, la derrota de *Doña Cuaresma* y *Doña Modernismo-Azúcar* no implica que Guillén renunciara por completo a un ámbito en beneficio del otro, ni en lo cristiano ni en lo poético. Keith Ellis, por ejemplo, considera que la música funciona como contrapunto de la realidad cubana en *Motivos de son*:

*Si en Darío la música funcionó como parte de su ambición pitagórica de ver alcanzada la armonía en el mundo, en Guillén es una manifestación de su deseo de ver realizada la integración social. Por eso, en Motivos de son la música funciona en contrapunto con la difícil realidad presentada y como si fuera un modelo de la armonía total [...]*¹¹

En nuestra opinión, el deseo de integración social que la música contiene en *Motivos de son* deriva de su carácter mestizo. Por ejemplo, el poema “Mulata” citado más arriba es la parte del solista, a la que sigue ahora el *montuno*:

Tanto tren con tu cuerpo,
tanto tren;
tanto tren con tu boca,
tanto tren;
tanto tren con tu sojo,
tanto tren.

De esta manera, el *son* se estructura por el *largo* de una sola voz y el *montuno*, en que entran juntas las voces como respuesta a la llamada del solista (en este poema, “Tanto tren”¹²). Se ha dicho que el *son* es el género musical por excelencia de la Cuba mestiza, puesto que es una combinación de la melodiosa recitación de la música blanca y el *montuno*, que es la forma responsorial primitiva de los negros. Compartimos con Ellis la idea de que la musicalidad del *poema-son* es para el poeta el modelo de la armonía total de la sociedad cubana. Sin embargo, el *son* había sido prohibido durante un tiempo por considerarse inmorales sus pasos y letras¹³, lo que implica que esta música fue vista por las capas superiores de la

¹¹ Keith Ellis, 2003, p.235.

¹² “Tanto tren” es la manera popular de decir “tanta presunción” o “tanto orgullo” en Cuba. [Mirta Aguirre, 1982, p.114.]

¹³ Angel Augier, 1993, p.13.

sociedad como una subversión del orden y la tradición aristocrática de la música blanca. Precisamente por eso, Guillén debió de ver en el *son* el futuro del país que debía integrar elementos negros en su conjunto cultural. Es decir, la difícil realidad no es contrapunto sino que forma parte de esa música. Por tanto, en *Motivos de son* la música funciona como un principio integrador de la música blanca y la negra, o, dicho de otro modo, como un mediador que trata de reconciliar a *Doña Modernismo-Azúcar* con *Don Posmodernismo-Tabaco*.

4. CONTRAPUNTEO

Es curioso que Ortiz utilice el término “contrapunteo” en vez de “contrapunto”, y lo ponga en el título del libro. Ortiz no explica por qué. Puede ser por el sentido humorístico que él quiso darle, pero nos gustaría plantear otra posibilidad. Atendiendo al carácter verbal del sufijo “-eo” como acción, quizás esos contrastes del tabaco y el azúcar no estén separados y quietos como meras diferencias, sino que estén en un continuo movimiento de choque o cruce interfiriéndose mutuamente. Esto nos remite, como señala Benítez Rojo, a una forma de la música barroca: la *fuga*, en la que “*las voces no solo se enfrentan una a la otra, sino que también se superponen una sobre la otra y a la vez se despliegan una tras otra, paralelamente, interactuando entre sí en una fuga perpetua.*”¹⁴ Pensamos que en varias composiciones posteriores a *Motivos de son* aparece esta *fuga* como un juego muy sutil entre el modernismo y el posmodernismo. Tomemos como ejemplo, “El abuelo” en *West Indies, Ltd.*(1934), que empieza así:

Esta mujer angélica de ojos septentrionales,
que vive atenta al ritmo de su sangre europea,
ignora que en lo hondo de ese ritmo golpea
un negro el parche duro de roncós atabales.

Las primeras dos líneas evocan el arquetipo de belleza de una mujer de raza blanca, cuyos rasgos coinciden con el tono modernista del “Madrigal trirrimo” que ya hemos visto en la primera sección. Pero en el tercer verso, al pasar de la apariencia al fondo, aparece su contrapunto: el negro que toca su música con los tambores. Esa hondura sin duda revela la genealogía negra de sus antepasados. El contrapunto está en el alma y el cuerpo de esa misma mujer aparentemente blanca que como otros cubanos “ignora” esos dos ritmos heredados y transmitidos en su sangre y su cultura. Al parecer, como si entre ellas hicieran *interplay*, laten en sus venas dos pulsaciones, siendo el ritmo dominante el europeo y el subdominante el negro, aunque la preponderancia de uno sobre otro bien podría ser justo la

¹⁴ Antonio Benítez Rojo, 1996, p.180.

contraria. Juan Marinello dice de este libro:

*Hay en el poeta de West Indies, Ltd., una milagrosa capacidad para insuflar su potencia natural en moldes de la mejor calidad tradicional. El perfecto maridaje entre el soplo primitivo y la expresión culta de viejas sabidurías es la clave del valor de estos poemas.*¹⁵

Desde un punto de vista artístico es posible que la musicalidad de este soneto¹⁶ consiga el maridaje de esos contrapuntos, como dice Marinello, pero en este poema ese maridaje no alcanza la perfección que seguramente Guillén deseara. Se diría que más bien es un llamamiento del poeta al reconocimiento de la realidad mestiza de Cuba. Esos ritmos de sangre todavía siguen un movimiento de contrapunteo sin conciliarse por completo, son un reflejo de aquella realidad cubana en busca del maridaje feliz o la identidad nacional.

5. CONCLUSIÓN Y EL NACIMIENTO DEL RON

En la trayectoria poética de Guillén, desde sus primeras composiciones hasta *West Indies, Ltd.*, podemos encontrar tres estilos evolutivos: el modernista, el posmodernista y finalmente el contrapunteado entre el primero y el segundo. El giro drástico entre el primero y el segundo fue resultado de la toma de conciencia social en medio de la intervención norteamericana y una modernidad frustrada. El empuje de la ola del movimiento negrista llevó a Guillén a rebelarse contra el futurismo y la estética europea. Por otra parte, en el modernismo, la musicalidad fue un mero recurso técnico que no superaba los límites del texto. No obstante, el son, representación de la mezcla y el equilibrio del elemento blanco y del elemento negro, revela la realidad mestiza de Cuba. Así, el *poema-son* de *Motivos de son* trasciende lo meramente literario y lucha por ser principio integrador de la realidad cubana. En el soneto de *West Indies, Ltd.*, funcionaba como una tonalidad que trata de reconciliar la tradición europea (espiritualidad, nobleza y sabiduría) con la africana (corporeidad, primitivismo e instinto). El modelo del contrapunteo de *Doña Modernismo-Azúcar y Don Posmodernismo-Tabaco*, como representación de los dos movimientos o ritmos de la sangre europea y africana, sigue el propuesto por el *Contrapunteo* de Ortiz, quien vio la cubanidad en el tabaco y la extranjería en el azúcar.

Ahora bien, Ortiz finaliza humorísticamente este ensayo con el maridaje feliz

¹⁵ Juan Marinello, 1974, p.284.

¹⁶ El soneto proviene del *sonetto* de Italia, que significa una breve canción. De aquí Pérez Firmat indica el parentesco entre el *son* y el soneto por tener cada uno su raíz musical: "As the paronomasia suggests, the Cuban *son* and the Italian sonett are distant relatives, for both have musical roots. The *son* is Cuba's native sonett, or the sonett is Italy's native *son*." [Pérez Firmat, 1989, p.75.]

de ambos y el nacimiento del alcohol.

*No hay, pues, para los versadores de Cuba, como habría querido aquel arcipreste apicarado, una Pelea de Don Tabaco y Doña Azúcar, sino un mero discreteo que debiera acabar, como los cuentos de hadas, en casorio y felicidad. En la boda del tabaco con el azúcar. Y en el nacimiento del alcohol, concebido por obra y gracia del espíritu satánico, que es el mismo padre del tabaco, en la dulce entraña de la impurísima azúcar. Trinidad cubana: tabaco, azúcar y alcohol.*¹⁷

Aunque en Guillén, sus dos primeras etapas aparecían como un conflicto sin solución posible, podemos señalar para finalizar otro tipo de *poema-son* de un momento más maduro, como *El son entero* (1947), donde se aprecia el perfecto maridaje de lo blanco y lo negro, del que nace su *fruto cubano*, el cual representaría el futuro del país soñado por el poeta.

La palma sola soñando
palma sola,
que va libre por el viento,
libre y sola,
suelta de raíz y tierra,
suelta y sola;
cazadora de las nubes,
palma sola,
palma sola,
palma.

“Palma sola”

Cintio Vitier señala que algunos *poemas-son* de este libro llegan a otro plano, a “*lo cubano, ni blanco ni negro ni mestizo, donde el blanco, el negro y el mestizo verifican su cubanidad*”¹⁸. En este poema, en efecto, ya no aparece la ideología combatiente del poeta contra el racismo, sino la cristalización de un lirismo suave entroncado con la palma, el árbol nacional de Cuba. El *montuno* de “palma sola” cantado a coro suena aquí grave y afirmativo, no pintoresco ni irónico como en *Motivos de son*.

En realidad, entre los poetas “negristas” de Cuba, Guillén fue el único que cultivó y desarrolló el *poema-son*. El reconocimiento de lo negro en la cultura

¹⁷ Fernando Ortiz, 1963, p.94.

¹⁸ Cintio Vitier, 1998, p.307.

cubana se llevó a cabo, en gran medida, por el auge del “negrismo” o “afrocubanismo” de los años 20 al 40 del siglo pasado. Se podría decir que, a través de dicho reconocimiento, el poeta pudo llegar a esta última fase evolutiva, donde solo hay un conglomerado de la trinidad sin razas, su gran anhelo para la identidad cubana.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, Mirta. 1982. *Un poeta y un continente*, Editorial Letras Cubanas, La Habana.
- Augier, Ángel. 1993. *Nicolás Guillén -El libro de los sones-*, Editorial Letras Cubanas, La Habana.
- Benítez Rojo, Antonio. 1996. *La isla que se repite -El caribe y la perspectiva posmoderna-*, Ediciones del Norte, Hanover.
- Bustillo, Carmen. 1988. *Barroco y América Latina -Un itinerario inconcluso-*, Monte Avila Editores Latinoamericana C.A., Caracas.
- Carpentier, Alejo. 1988. *La música en Cuba*, Editorial Letras Cubanas, La Habana.
- Ellis, Keith. 2003. “Nicolás Guillén y el modernismo hispanoamericano: hacia la superación de obstáculos”, en *Lo que teníamos que tener: raza y revolución en Nicolás Guillén*, Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, Pittsburgh.
- Martínez Estrada, Ezaquiel. 1967. *La poesía afrocubana de Nicolás Guillén*, Cuadernos Unión, La Habana.
- Fernández Retamar, Roberto. 2003. *Todo Caliban*, Ediciones Callejón, San Juan.
- García Canclini, Néstor. 2001. *Culturas híbridas -Estrategias para entrar y salir de la modernidad-*, Ediciones Paidós Ibérica SA, Barcelona.
- Guillén, Nicolás. 2002. *Obra poética*, tomo I, Editorial Letras Cubanas, La Habana.
- . 2002. *Prosa de prisa* tomo I, Editorial Letras Cubanas, La Habana.
- Marinello, Juan. 1974. “Hazaña y triunfo americanos de Nicolás Guillén”, en *Recopilación de textos sobre Nicolás Guillén*, Casa de las Américas, La Habana.
- Ortiz, Fernando. 1963. *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*, Consejo Nacional de Cultura, La Habana.
- Paz, Octavio. 1994. *Los hijos del limo: del romanticismo a la vanguardia*, Traducción en japonés de Fumihiko Takemura, Ediciones de la Rose des Vents – Suiseisha, Tokio.
- Pérez Firmat, Gustavo. 1989. *The Cuban Condition -Translation and identity in modern Cuban literature-*, Cambridge University Press.
- Vitier, Cintio. 1998. *Lo cubano en la poesía*, Editorial Letras Cubanas, La Habana.
- Yanagihara, Takaatsu. 2007. *Retórica del latinoamericanismo*, Edición Iman, Tokio.

ZORRILLA vs DON JUAN
V́ctor CALDERÓN DE LA BARCA
vcalderon60@yahoo.es

1. *ESTAS HORAS DE DOSCIENTOS MINUTOS*

Comenta Zorrilla en sus *Recuerdos del tiempo viejo* (en adelante *RTV* o *Recuerdos*):

«*El primer acto (del Tenorio) comienza a las ocho; pasa todo: prenden a don Juan y a don Luis; cuentan cómo se han arreglado para salir de su prisión; preparan don Juan y Ciutti la traición contra don Luis, y concluye el acto segundo diciendo don Juan:*

A las nueve en el convento, / a las diez en esta calle.

... Estas horas de doscientos minutos son exclusivamente propias del reloj de mi don Juan. (...) La unidad de tiempo está “maravillosamente” observada (...), la acción pasa en mucho menos tiempo del que absoluta y materialmente necesita». (*RTVI*: 154)

Fuera de que tal acumulación de sucesos en tan poco tiempo es en efecto harto inverosímil, llama la atención que a un autor romántico como Zorrilla le preocupara tanto la “verosimilitud” o la “unidad de tiempo”, como si a la altura de 1844, año del estreno de *Don Juan Tenorio*, hubiera debido el autor retrotraerse a la preceptiva neoclásica de Moratín o no hubiese tenido lugar la ya vieja polémica entre clásicos y románticos sobre las tres unidades aristotélicas de tiempo, lugar y acción, polémica en la que, frente a la libertad barroca del teatro de Lope de Vega reivindicada por los románticos, habían defendido los clasicistas la *Poética* de Luzán. Sorprende en verdad esa preocupación cuando ya era incuestionable el triunfo, si no siempre de sus dramas, sí de las tesis románticas que Victor Hugo resumió con rotundidad en el prefacio de su *Cromwell* bajo el lema de «*libertad del arte contra el despotismo de los sistemas, de los códigos y de las reglas*» (Hugo:42), lema que no era sino una paráfrasis de aquellos antiguos y ahora renovados versos del *Arte nuevo de hacer comedias* de Lope de Vega:

*Que cuando he de escribir una comedia,
encierro los preceptos con seis llaves.*

En las páginas de presentación que el hispanista Jerry L. Johnson dedicara a Leandro Fernández Moratín en su antología del Teatro Español del siglo XVIII, editada en 1972, este hispanista afirmaba que «*Pasado el furor romántico, autores como Ventura de la Vega, Bretón de los Herreros y hasta algunos románticos como Hartzembuch y Martínez de la Rosa serían fuertemente influidos por Moratín en su arte*». (Johnson:824)

Desde luego, el neoclasicismo tuvo su momento de resurgimiento. En 1840 el Duque de Rivas escribió una comedia moratiniana: *Tanto vales cuanto tienes*, y

Zorrilla dio en 1844 una tragedia clásica: *Sofronia*.

El academicismo, como expresión de la cultura oficial, no había ni mucho menos desaparecido ni del arte español ni del europeo.

En la Pintura, por ejemplo, el academicismo neoclásico del siglo XVIII dejó entrada con el paso del tiempo a los artistas que pintaron bajo el influjo del romanticismo, pero que quedaban bien lejos del

«*romanticismo más experimental*». (Sánchez:245)

Estricto contemporáneo de Zorrilla fue el pintor Federico de Madrazo, admirador de Ingres y los nazarenos alemanes. No se le puede negar a Madrazo el marchamo de pintor romántico, pero a diferencia de Leonardo Alenza, quien, éste sí, recogió la herencia del Goya más radical de las *Pinturas negras*, su arte estaba al servicio de la cultura oficial, como demuestra su magnífico retrato de Isabel II.

A pesar de las polémicas, es tentador caracterizar el romanticismo español, una vez dejada atrás su energía juvenil, como un movimiento ecléctico, al modo de Allison Peers (Allison), y, por tanto, de un arte no revolucionario.

Algo similar a lo ocurrido con el liberalismo político. El absolutismo sería definitivamente sustituido por regímenes parlamentarios, los reyes se someterían al principio de soberanía nacional, pero los liberales abandonarían el espíritu revolucionario. También en la política se daba una suerte de eclecticismo: monarquías parlamentarias, restauración de los ideales cristianos, nacionalismo....

No es de extrañar que en el siglo de Napoleón III románticos como Zorrilla o Madrazo figuraran entre los miembros de la Academia.

«*El Romanticismo, que nació con un espíritu liberal, pasó a convertirse en una ideología conservadora que miraba al pasado con ánimo restaurador*» (Sánchez:293).

La actitud de Zorrilla y la autocrítica de su *Don Juan* cuarenta años después de haber sido escrita probablemente responda al desengaño con que en su ancianidad mirara aquel juvenil “furor romántico”.

Zorrilla, tras una representación de *El sí de las niñas*, de Moratín, en el Teatro Español (en 1849 o poco después, es decir, alrededor de la fecha del estreno de *Traidor, inconfeso y mártir*) comentaba:

«*Tratábase sin rebozo de una reacción clásica,..de dar sobre el teatro la preponderancia posible a la Academia...que atenta sólo a las teorías, a las reglas y a la forma,...quiere avasallar al instinto innato, a la inspiración espontánea, a la facultad creadora del genio...*».

Unas líneas más adelante Zorrilla concluía:

«*La reacción clásica no pudo cuajar; el romanticismo había echado de nuestra poesía popular a las divinidades mitológicas ... (que) no volverán a tener altares ni templos en la tierra católica de las catedrales de Toledo, León y Burgos, de*

los moriscos alcázares de Sevilla, Granada y Córdoba» (RTVI:270,271)

Esto parece desmentir claramente cualquier tentación de vuelta a los cánones neoclásicos, si es que la entera obra de Zorrilla, como de los demás autores románticos, no fuese suficiente prueba del triunfo del romanticismo. La reacción no fue un desandar el camino al reencuentro del racionalismo, sino una desviación que sacara a los otrora jóvenes rebeldes del nihilismo. El modelo sería Chateaubriand.

2. DE AQUEL INGENIOSO FRAILE

«No recuerdo quién me indicó el pensamiento de una refundición del *Burlador* de Sevilla, o si yo mismo... di en esta idea registrando la colección de las comedias de Moreto; el hecho es que, sin más datos ni más estudio que *El burlador* de Sevilla, de aquel ingenioso fraile y su mala refundición de Solís, que era la que hasta entonces se había representado bajo el título de *No hay plazo que no se cumpla ni deuda que no se pague* o *El convidado de piedra*, me obligué yo a escribir en veinte días un *Don Juan de mi confección»*(RTVI:148).

Naturalmente la fuente primaria del *Tenorio* de Zorrilla, como la de todos los donjuanes, no podía ser otra que la del *Burlador* de Tirso de Molina, de donde arranca la historia literaria de este gran mito europeo.

Sin embargo, el precedente del que tomó el relevo para dar continuidad a esta larga tradición teatral que puso a don Juan sobre las tablas fue la obra de Antonio de Zamora *No hay plazo que no se cumpla ni deuda que no se pague*, que erróneamente atribuyó Zorrilla a Solís.

Desde su aparición en 1722, esta obra, refundición de la de Tirso de Molina y de claro regusto calderoniano, fue con mucho la de más éxito del teatro posbarrocopopular del siglo XVIII y la más representada hasta que Zorrilla estrenó su *Don Juan* en 1844.

Es posible que Zorrilla, tal como él mismo afirmaba, no conociese el *Don Juan* de Molière. Tal vez tampoco el *Don Giovanni* de Mozart y su libretista Da Ponte ni el *Don Juan* de Byron, aunque Espronceda, a quien tanto admiraba Zorrilla, imitase al autor inglés. Con seguridad no pudo leer el *Fausto* de Goethe, cuya traducción al español, a diferencia de la del *Werther*, no apareció sino muy tarde, en 1856, es decir, mucho después del estreno del *Tenorio*, pero sí pudieron llegarle los ecos fáusticos a través del *Don Juan* de Marana de Dumas, publicado en 1836 y traducido en 1839 por García Gutiérrez.

De estos autores extranjeros difícilmente puede decirse, a excepción tal vez de Dumas, que influyeran directamente en la creación del *Don Juan* de Zorrilla. A lo sumo podrá hablarse de cómo todos bebieron en las fuentes de una misma tradición.

Que se trata de un fondo común lo prueba el hecho de que muchos de los episodios de los textos de los autores citados aparecían ya en el romancero tradicional español y en autores de nuestro Siglo de Oro. Navas Ruiz, en el prólogo a la edición de *Crítica del Don Juan Tenorio* de Zorrilla, lo señala con detalle (Navas: 20).

No podemos terminar este apartado sin una referencia a otro don Juan más próximo, don Felix de Montemar, el protagonista de *El estudiante de Salamanca*, al que su autor, Espronceda, llamaría “Segundo don Juan Tenorio”, y a su heroína Elvira, “ángel puro de amor” que enseguida evoca al “ángel de amor” de la doña Inés de Zorrilla.

3. *ME OBLIGUÉ YO A ESCRIBIR EN VEINTE DÍAS UN DON JUAN DE MI CONFECIÓN*

Por muy hábil versificador que fuese Zorrilla, y en verdad lo era, no podemos aceptar que una obra tan bien trabada saliese de su pluma en tan poco tiempo. En realidad, el *Tenorio* fue el resultado de un largo proceso de construcción así del personaje como de su acción.

Las fuentes más inmediatas del *Tenorio* de Zorrilla, fuera de las ya comentadas de Tirso, Zamora y Dumas, se encuentran en la obra del propio autor, específicamente en dos de sus leyendas:

El capitán Montoya y Margarita la tornera, esta última incluida en sus *Cantos del trovador*, poemas publicados entre 1840 y 1841.

De estas y aun de otras anteriores saldría tras un largo proceso de gestación *Don Juan Tenorio*.

En *El capitán Montoya* ya están esbozados don Juan, en el propio capitán, y doña Inés, en el personaje de la monja enclaustrada contra su voluntad. Allí están también los temas de la apuesta, la visión del propio entierro y el arrepentimiento.

En *Margarita la tornera* aparecen ya más perfilados un seductor don Juan, una seducida Margarita que claramente prefigura a doña Inés, los espectros que saldrán de sus tumbas para matar a don Juan y tantos otros detalles y hasta versos enteros que pasarán al *Tenorio* de 1844

4. *LA CREACIÓN DE MI DOÑA INÉS CRISTIANA*

«Mi obra tiene una excelencia que la hará durar largo tiempo sobre la escena...: la creación de mi doña Inés cristiana; los demás Don Juanes son obras paganas; sus mujeres son hijas de Venus y... van desnudas..., y mi doña Inés, flor y emblema del amor casto, viste un hábito y lleva al pecho la cruz de una Orden de caballería;... yo tengo orgullo en ser el creador de doña Inés y pena por no haber sabido crear a don Juan». (RTVI:153)

Si en el *Burlador* de Tirso de Molina don Juan es ortodoxamente condenado

al Infierno y en la obra del duque de Rivas *Don Álvaro* se suicida por “la fuerza del sino”, el *Tenorio* de Zorrilla se salva gracias a la intercesión de doña Inés.

En la primera parte del *Tenorio* don Juan cruza una apuesta con don Luis: sumar a la lista de sus conquistas «*una novicia que esté para profesar y la dama de algún amigo que para casarse esté*».

En la segunda parte sabemos de una apuesta bien distinta; doña Inés ha apostado su alma con Dios como último recurso para la salvación espiritual de don Juan. O ambos se salvarán o ambos se condenarán.

Entre ambas apuestas se opera la transformación de don Juan: de seductor pasa a enamorado, de impío a pecador arrepentido.

En el último acto asistimos a la conversión de don Juan y a su salvación. Doña Inés ha ganado su apuesta.

Esto es lo que singularizaba al don Juan de Zorrilla entre todos los demás donjuanes que habían poblado la literatura europea. Por primera vez en la larga tradición del mito el amor tuerce las leyes del Destino.

Navas Ruiz en su comentario del tema dice parafraseando a Hegel que «*a la necesidad que domina la tragedia clásica se opone la contingencia del drama cristiano*» (Navas:XXIV)

Claro que el precio que don Juan tuvo que pagar fue el de abdicar de su satanismo. El don Juan de Zorrilla es el menos luciferino de los donjuanes.

Apelando al “Dios de la clemencia” por boca de don Juan Zorrilla hace del cristianismo un instrumento liberador tanto de las fuerzas aciagas del Destino como de las rigideces de la ortodoxia católica. Doña Inés pone el amor por encima de su propia salvación, doña Inés, digámoslo con la rotundidad de un coloquialismo, “se la juega”.

Doña Inés representa, en palabras de Infante Moraño «*el triunfo absoluto del amor frente al honor familiar, la venganza y la muerte*» (Infante: 202).

Así es. Frente al honor doña Inés, ya seducida, exclama en medio del diálogo de la famosa “escena del diván”:

*¡Don Juan! ¡Don Juan!, yo lo imploro /de tu hidalga compasión:
o arráncame el corazón / o ámame porque te adoro.*

Anticipándose a la venganza del espectro del Comendador pide en el último verso de la primera parte que la Justicia no caiga contra don Juan, es decir, contra el asesino de su propio padre.

Pero no contra don Juan

Frente a la muerte. Cuando la estatua del Comendador arrastra a don Juan hacia el Infierno, Zorrilla introduce esta acotación:

Doña Inés toma la mano que don Juan tiende al cielo.

Por otro lado, en doña Inés el Amor con mayúscula de los románticos se

entrevera con una muy peculiar versión del mito mariano, y así fue visto por el grupo de Los Goliardos en la versión que del *Tenorio* hicieron en el teatro Albéniz de Madrid en 1991 (Goliardos). En efecto, en una inteligente parodia del último acto Doña Inés aparece ataviada como una Virgen de un paso procesional de Semana Santa.

No se le puede negar a Zorrilla audacia ni originalidad frente a la tradición literaria, a las convenciones sociales y a la más estricta ortodoxia católica, pero también frente a los tópicos del romanticismo, concretamente frente al suicidio, la venganza y el hado.

5. EL SUICIDIO

El suicidio fue tanto en la ficción como en la vida uno de los tópicos fuertes del romanticismo. Werther se mata con una pistola, doña Elvira en el *Hernani* de Victor Hugo ingiere un veneno, al igual que doña Leonor en el *Trovador* de García Gutiérrez, don Álvaro se arroja al abismo en la obra del Duque de Rivas..., y Larra pone fin a su vida disparándose un tiro.

El suicidio romántico, a nuestro entender y en contra de la opinión más generalizada, no debe entenderse como “forma de protesta”. Desde luego, se aparta de la doctrina católica, que lo condena como pecado mortal, pero se somete al supremo mandato del Destino. No es por tanto un acto liberador, sino expresión máxima y resultado de la melancolía.

En el *Tenorio* de Zorrilla don Juan y doña Inés, ninguno de los cuales se ha quitado la vida, pues ella muere de pena y soledad en un convento y él en un duelo con el capitán Montoya, se configuran como dos personajes vitalistas. Por amor ella renuncia a sus votos religiosos, por amor él a su impiedad, incluso a su identidad, a su donjuanismo. Renuncian a cambio de poder vivir amándose, si no sobre la tierra, en la tumba y en la ultratumba.

La propuesta no ortodoxa, pero cristiana al fin, de Zorrilla se configura frente a la melancolía del romanticismo como un acto de libertad. En este drama “religioso fantástico”, la fantasía, que todo lo puede, opta por la libertad frente al destino, por el amor frente a la muerte, por Dios frente a Satán, por la metamorfosis proteica frente a la tiranía de la identidad, en fin, por don Juan frente a don Juan.

6. UN FINAL FELIZ

La metamorfosis no se opera sólo en Don Juan. Si doña Inés en la primera parte de la obra es una niña cuya inocencia va a verse trastocada por los síntomas de la enfermedad específica del “bello sexo”, es decir, de la histeria o locura provocada por el “furor uterino”, mito multiseccular aún no del todo extinguido, en la segunda

parte su sombra es la imagen de la serenidad.

Cuando en el espacio cerrado del claustro termina de leer la carta que don Juan ha hecho introducir entre las hojas de su libro de oraciones, doña Inés exclama:

*¡Ay! ¡Qué filtro envenenado / me dan en este papel...
¿Qué sentimientos dormidos / son los que revela en mí?
... ¿Quién roba la dulce calma / de mi corazón?*

En nota marginal Infante Moraño llama la atención sobre la función del filtro en la tradición literaria y sobre la raíz etimológica del vocablo.

«El filtro... era una clase de bebedizo que según los antiguos tenía la propiedad de excitar la pasión amorosa. Proviene del griego philtro, y éste de philéo (yo amo).»(Infante:93)

Aquí doña Inés y Brígida son claro trasunto de Melibea y Celestina.

Luego, tras el rapto, doña Inés será en la quinta de don Juan presa del delirio amoroso:

*Tu presencia me enajena, tus palabras me alucinan,
y tus ojos me fascinan, y tu aliento me envenena.*

Pero en la segunda parte, no es ella, sino don Juan quien alucina, tiembla, vacila y teme, mientras Doña Inés, o su sombra, se presenta serena, segura, dueña de sí misma, de su destino y del de don Juan.

...mi mano asegura esta mano que a la altura tendió tu contrito afán...

La Leonor del *Trovador* opta por el suicidio y la Leonor de *Don Álvaro* muere a manos de su hermano, ambas víctimas de la venganza. Doña Inés, que ha impedido la del Comendador sobre su amado don Juan, hace posible, a diferencia de las otras heroínas románticas, un final feliz con el triunfo del amor.

La pareja de don Juan y doña Inés constituye una verdadera creación literaria, una innovación.

7. MIENTRAS QUE YO ENVEJECÍ, MI DON JUAN NO HA ENVEJECIDO

Valle Inclán, de cuya pluma salió, encarnado en la figura modernista del marqués de Bradomín, otro don Juan, teorizaba así sobre el gran mito literario:

«En don Juan se han de desarrollar tres temas. Primero, falta de respeto a los muertos y a la religión, que es una misma cosa; segundo, satisfacción de las pasiones saltando sobre el derecho de los demás; tercero, conquista de mujeres. Es decir, demonio, mundo y carne respectivamente». (Gómez de la Serna :64)

Profanador, pendenciero y seductor. Así salió de la obra de Tirso de Molina, así lo recogieron sus continuadores introduciendo alguna variante, pero conservando lo esencial del mito fundacional hasta que Zorrilla le dio la vuelta.

La invitación a cenar a un muerto y la devolución de la invitación, los

desafíos y la burla de mujeres, que son los elementos estructurales del personaje y la obra, se repiten en el *Tenorio* de Zorrilla. Sin embargo, y eso es lo que le distingue, el don Juan de Zorrilla abandona su satanismo para terminar confesándose creyente: *yo, Santo Dios, creo en Ti* (v. 3766).

Después de una vida de escándalo, este acto de contrición de última hora, su arrepentimiento, le procura la salvación. Frente al Dios justiciero y terrible del *Burlador* de Tirso de Molina, Dios barroco y tridentino que condena a don Juan al Infierno, el del *Tenorio* de Zorrilla es un Dios misericordioso. Y así lo proclama en sus últimos versos.

es el Dios de la clemencia / el Dios de don Juan Tenorio (v. 3815)

Zorrilla repite el mito, pero completamente renovado. Esta transformación es la que convierte al don Juan de Zorrilla en un personaje moderno. Tras el largo recorrido proteico el Don Juan de la primera parte ya no es el mismo que el del final. Don Juan ha tenido que enfrentarse consigo mismo, y ese desdoblamiento, mientras se mantiene sin resolver, le conduce a la locura. Las estatuas, sombras, espectros y apariciones pueden ser leídas como producto de una alucinación enfermiza o como las realidades de un creyente. ¿Con qué don Juan nos quedamos?, ¿sus últimas palabras son las de un loco o las de un cuerdo?

El espectador de hoy puede muy bien optar por una de las dos lecturas en función de sus particulares creencias. Esto no era posible en el drama barroco. ¿Pero acaso no fue el drama romántico el que introdujo la duda?

Hoy *Don Juan* nos lee a nosotros. La modernidad ha permitido la autonomía del personaje y es éste el que sentado en el patio de butacas nos mira agitarnos en la escena. El *Don Juan* de Zorrilla no había llegado tan lejos. Sin embargo, fué él el que abrió la senda por la que transitó hacia la modernidad el viejo mito.

El desdoblamiento del *don Juan* de Zorrilla, la crisis del personaje, ejemplifica la aparición de la conciencia moderna, de un *yo* romántico, que no sólo se enfrentaba al mundo y sus convenciones, sino que, sobre todo, se enfrentaba consigo mismo. El *Tenorio* es un drama de conciencia porque protagonista y antagonista se confunden en la paradoja de la unicidad y la escisión.

Si fue Espronceda quien abrió las puertas de la modernidad a la literatura española, el Don Juan de Zorrilla, del “reaccionario” y católico Zorrilla, las atraviesa decididamente.

8. DOÑA INÉS DEL ALMA MÍA

La otra gran novedad del *Tenorio* de Zorrilla es la conversión del burlador de mujeres en sincero enamorado, el triunfo de una verdad moral en el campo de batalla de la polisemia de las palabras

Hay dos elementos consustanciales al mito de don Juan, la palabra y la

intención de seducir.

El *Don Juan* de Zorrilla comienza precisamente con una carta que, no se sabe muy bien si burlador o enamorado, manda a su criado Ciutti le haga llegar a doña Inés. La palabra se erige en protagonista de la acción. Su función no es sólo la de anunciar la posterior presencia real del amante, sino que ella misma comienza la labor de seducción. Doña Inés va a ser seducida antes que por el don Juan corpóreo por sus palabras románticas, aunque luego, allanado el camino, caiga efectiva y realmente en sus brazos. La seducción es obra de la palabra.

El corazón de doña Inés es campo de batalla en que han de reñir Dios y el Demonio, aquél encarnado en el deber y éste en el deseo.

Por extraño que parezca en un “burlador”, también en el corazón de don Juan, y desde el principio, se va a librar una batalla entre el amor carnal y el espiritual. En público el amor de don Juan se reduce al deseo de posesión sexual de la mujer.

Sin embargo, en la intimidad don Juan se nos revela como verdadero enamorado. En la clandestinidad de su primer encuentro con Brígida, tras preguntarle por doña Inés, don Juan, enardecido de pasión, exclama (vv. 1310 a 1313):

*Empezó por una apuesta, / siguió por un devaneo,
engendró luego un deseo, / y hoy me quema el corazón.*

La carta que don Juan manda a doña Inés es para el aya tan sólo un “papelito”, que, a la manera del cinto de Melibea que llevara Celestina a Calixto, contiene poderes mágicos para la seducción carnal y demoniaca. Pero el lector o el espectador no puede menos de creer con la joven novicia en la sinceridad de ese *Doña Inés del alma mía* con que comienza. La carta, redactada en términos “vehementísimos”, al gusto romántico, es una verdadera declaración de amor.

Don Juan es un converso sincero. Deja de ser un burlador para convertirse en un enamorado, empieza siendo un ateo y termina creyendo en Dios. Doña Inés antepone a las obligaciones sociales del honor y deberes de hija su amor por don Juan, a su castidad, su pasión. Renuncia a la vida eterna, es decir, a Dios para salvar a don Juan. Don Juan apuesta su vida con don Luis, doña Inés con Dios.

Rodeados de una galería de personajes que cual estatuas de piedra nunca cambian, don Juan y doña Inés sufren una transformación para recomponer juntos la unidad perdida del cuerpo y el alma o, dicho de otra manera, de las palabras y su significado.

La desconfianza hace que las íntimas verdades de Don Juan sean públicas mentiras. Ello les va a costar la vida, primero al Comendador y a don Luis, luego al propio don Juan.

Sólo doña Inés cree siempre en las palabras de don Juan, desde el principio hasta el final. Primero como ingenua enamorada, luego como intercesora ante Dios.

Son el amor y el temor de la muerte o, en términos católicos, de la condena al Infierno los que confieren a las palabras de Don Juan entidad de verdaderas.

La subjetividad de la verdad sólo se objetiviza a los ojos de Dios, no de los hombres. Zorrilla, que es quien decide el destino de sus personajes, comparte con ellos una misma creencia en un Dios sobrenatural y omnisciente, a quien el autor remeda. La mediación de doña Inés es de doble sentido, de don Juan hacia Dios y de Dios hacia don Juan, del personaje al autor y de éste a su criatura literaria. La ficción literaria se hace portadora del mensaje cristiano que pone a Dios como juez supremo de la verdad, verdad compartida por los espectadores para quienes la última acotación escenográfica era una representación laica del dogma de la resurrección de los muertos y la vida eterna.

Lo que en el *Tenorio* está en juego son, en última instancia, las palabras, no su capacidad, sino justamente su incapacidad para la verdad, si no media un acto de fe, de querer creerlas. Las palabras no revelan, ocultan. La verdad de don Juan es opaca a los ojos de todos con excepción de Inés, la mujer que cree en Dios, en el amor y en don Juan.

El discurso unidireccional del seductor don Juan, al entrar en colisión con la respuesta de doña Inés, se convierte en una única verdad compartida por ambos. Del monólogo de la seducción se pasa al diálogo del amor. Las mismas palabras cambian de significado al cambiar de intención. La verdad y la mentira lidian en su seno por convertir la polisemia en ubicuidad, para ocupar el lugar propio y el de su contrario. Si finalmente la verdad se alza con la victoria es porque se trata de una verdad moral, no objetiva, sino deliberada, voluntaria. La verdad es una cuestión de confianza. Donde los enemigos de don Juan, incluyendo a éste entre aquéllos, ven mentiras, la amiga ve sólo verdades, las verdades que quiere ver y que a la postre campean en triunfo en el campo de batalla de la polisemia.

9. FIADO SÓLO EN MI INTUICIÓN DE POETA

La lectura de los versos del *Tenorio* ha solido provocar una doble y contrapuesta reacción: atracción y rechazo.

Francisco Rico alababa el ritmo agilísimo que la versificación imprimía a la acción y que en sus mejores momentos le permitía a Zorrilla lograr un discurso aparentemente espontáneo y natural, pero que en muchos otros se revelaba como postizo y afectado. (Rico:174). Con frecuencia se han señalado los rípios que sin duda menudean en la obra

Sin embargo, no se puede dejar de señalar la maestría con que Zorrilla supo distribuir y dosificar la polimetría de sus versos. Hay una suerte de decoro del habla que sirve a la caracterización del personaje, su estado de ánimo o la situación en que se halla y que permite un juego de contrastes entre monólogos y

diálogos, entre el ritmo pausado de una reflexión y el ritmo acelerado de la acción, el tono grave de una admonición, el apasionado de una declaración de amor, el desafiante de un reto, el más ligero de una chanza o de tantos otros matices con que los personajes intervienen al hilo de la trama.

En fin, el rico esquema métrico del *Tenorio* puede consultarse en el Apéndice de Juan Manuel Infante en su edición ya citada de la obra (Infante: 205 y 206).

Para evitar la monotonía y artificiosidad del verso y la rima muy pronto se experimentó con la prosa en el teatro romántico. Sin embargo, recordaba Ricardo Senabre, «*la solución mixta de verso y prosa, que en 1835 parecía haber asentado definitivamente el Duque de Rivas con su Don Álvaro, se derrumba tras el impacto de Zorrilla*» (Senabre:18).

En su Prefacio a *Cromwell* Victor Hugo defendía que «*la versificación sería tan bella como la prosa*», si se expresaba todo «*...sin rebuscamientos, pasando del tono natural de la comedia al de la tragedia,... siendo fiel a la rima, a esta esclava reina, a esta suprema gracia de nuestra poesía...*»(Hugo: 39 y 40).

El *Tenorio* de Zorrilla, a pesar de sus defectos, se acerca a este ideal.

BIBLIOGRAFÍA

- Allison Peers, E., *Historia del movimiento romántico español* Tomos I y II, Gredos, Madrid, 1973
- Goliardos, Los, *Don Juan Tenorio* de José Zorrilla, n.813 del Catálogo videográfico del CDT (Centro Dramático de Documentación), Madrid,
- Gómez de la Serna, Ramón, *Don Ramón María del Valle Inclán*, Espasa, col. Austral, Madrid, 1979
- Hugo, Victor, *Cromwell*, Espasa Calpe, col.Austral, Madrid, 1967
- Infante Moraño, Juan Manuel, Apéndice de *Don Juan Tenorio*, Acento, Madrid, 1997
- Johnson, Jerry L., (ed.) Introducción a su *Teatro Español del Siglo XVIII. Antología*, Bruguera, Barcelona, 1972
- Navas Ruiz, Ricardo, Estudio preliminar de la edición de Luis Fernández Cifuentes de *Don Juan Tenorio*, Crítica, 1993
- Rico, Francisco, Epílogo de *Don Juan Tenorio* de José Zorrilla, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 1998
- (RTV) Zorrilla, José, *Recuerdos del tiempo viejo*, Publicaciones Españolas, Madrid, 1961
- Sánchez, Raquel, *Románticos españoles*, Síntesis, Madrid, 2005
- Senabre, Ricardo, Introducción a su edición de *Traidor, inconfeso y mártir* de José Zorrilla, Cátedra, Madrid, 1990.

LOGOS DE MI CARNE VIVA:
ACERCA DE LA RELACIÓN VIDA-LENGUAJE
EN *ENCARNACIÓN* DE MICHEL HENRY

John David BARRIENTOS RODRÍGUEZ
jdbarri@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En las obras de Michel Henry¹ encontramos una variedad importante de asuntos que desde la filosofía y la fenomenología son abordados de una manera decidida. En ese sentido podrían señalarse por ejemplo los estudios que apuntan a la estética, a la política, o a la teología. Pero está claro que en el fondo de todos sus desarrollos subyace lo que García-Baró (en su ensayo preliminar a la traducción española de *Fenomenología Material*) ha denominado en Henry “su teoría de la verdad”.

Es decir, buena parte de las múltiples tesis de Henry tienen su andamiaje en textos como *La esencia de la manifestación*², *Fenomenología y filosofía del cuerpo*³, sus dos tomos del *Marx*⁴, *Filosofía material*⁵, y en la obra que trataremos a continuación: *Encarnación. Una filosofía de la carne*⁶, cuya publicación trae consigo aclaraciones de Michel Henry sobre su obra *Yo soy la verdad. Para una filosofía del cristianismo*⁷.

De ahí que las dos apuestas filosóficas presentes en el Henry de *Encarnación* sean explícitas: abordar el cómo de la manifestación (origen del conocimiento) y en

¹ Michel Henry fue un filósofo francés nacido el 10 de enero de 1922 en Saigón, Vietnam, entonces colonia francesa. Dedicó su vida a la enseñanza y a la investigación filosófica, combinada con la creación literaria. Su ejercicio filosófico se ha caracterizado como una fenomenología radical, centrando muchos de sus análisis fenomenológicos en la vida y la subjetividad; falleció el 3 de julio de 2002 en Albi, Francia (Sobre su biografía se puede revisar: Michel Henry. *Auto-donation. Entretiens et conférences*, Paris: Prétentaine, 2002. También hay alguna información biográfica en: <http://michelhenry.com/biographie.htm>).

² Michel Henry. *L'Essence de la manifestation*, 2 volumes, Paris, PUF, 1963 (réédition en volume, 1990).

³ Michel Henry. *Philosophie et phénoménologie du corps. Essai sur l'ontologie biranienne*, Paris, PUF, 1965 (réédition, 1997, avec un avertissement à la seconde édition) (Trad. *Filosofía y fenomenología del cuerpo. Ensayo sobre la ontología de Maine de Biran*, Salamanca: Sígueme, 2007).

⁴ Michel Henry. *Marx*. Tome I: Une Philosophie de la réalité Tome II: Une Philosophie de l'économie, Paris, Galliniard, 1976 (réédition, 1991).

⁵ Michel Henry. *Phénoménologie matérielle*, Paris, PUF, 1990 (Trad. *Fenomenología material; Ensayo preliminar* de Miguel García Baró, Madrid: Ed. Encuentro, 2009).

⁶ Michel Henry. *Incarnation. Une philosophie de la chair*, Paris, Seuil, 2000. (Trad. *Encarnación. Una filosofía de la carne*. Salamanca: Sígueme 2001). En adelante nos referiremos a esta obra como *Encarnación*, y las citas seguirán la versión castellana.

⁷ Michel Henry. *C'est moi la vérité. Pour une philosophie du christianisme*, Paris, Seuil, 1996. (Trad. *Yo soy la verdad. Para una filosofía del cristianismo*, Salamanca: Sígueme, 2001).

segundo término, a través de la carne, exponer la situación teológica originaria de dicha manifestación. Aquí nos detendremos en el primero, en el cómo de la manifestación, o aparecer, pensando en el interior de ésta el lenguaje. Al final de la introducción de *Encarnación* dirá Henry que su análisis irá así:

- “1. La inversión de la fenomenología.
2. La fenomenología de la carne.
3. La fenomenología de la Encarnación: la salvación en sentido cristiano.”⁸

Ciertamente Michel Henry en *Encarnación* no se propone como tema central un desarrollo minucioso sobre la relación vida-lenguaje. Aún así es un asunto que explícitamente Henry considera de particular importancia, esto se ve desde sus primeras páginas al ubicar la situación problemática del lenguaje en el marco de lo que él llama “La paradoja del mundo como poder de desrealización”⁹, hasta las últimas páginas donde, una vez expuestas sus tesis centrales y al notificar la primacía de la Vida, dice que “...la cuestión del lenguaje resultó totalmente renovada cuando el basamento fenomenológico del aparecer del mundo, que se le asigna desde Grecia, dejó su puesto al *Logos de la Vida*”¹⁰. Desde la primera cita que señalo acerca de la paradoja del mundo hasta la segunda sobre el lenguaje hay muchas precisiones, revisiones, sugerencias y giros filosóficos, tanto de tesis fundamentales ya vistas por él mismo en su tesis doctoral publicada, *La esencia de la manifestación*, como en los valiosísimos estudios que hace sobre Maine de Biran, en su libro *Fenomenología y filosofía del cuerpo*.

Para esta presentación me detendré particularmente en los puntos 1 y 2, de los tres señalados anteriormente en el programa de *Encarnación*, referidos más al asunto del conocimiento y de la carne; conciente de que el punto 3, sobre el sentido cristiano, requeriría precisiones que nos distraerían del aprovechamiento que propongo respecto algunas tesis centrales de Henry para estudiar el lenguaje, siendo esto último lo que nos ocupa. Más aun, la apuesta que hago por 1 y 2 se debe a que es allí donde encuentro más bases fenomenológicas que ofrecen no sólo la aproximación de un modo primero al lenguaje, sino incluso la posibilidad de proponer algunas alternativas, a la manifestación del lenguaje como Logos de la Vida, según la relación logos-vida.

Así, por ejemplo, el mismo Henry advierte estos dos aspectos de la investigación. Lo menciona en el contexto de sus explicaciones sobre la inversión del principio de conocimiento de: “Tanto aparecer, tanto ser”, dirá:

⁸ *Encarnación.*, 31.

⁹ *Idem.*, 62.

¹⁰ *Idem.*, 309.

“El lenguaje no es sólo uno de los temas recurrentes del pensamiento del siglo XX; tiene una importancia decisiva en nuestra investigación. Lo encontraremos en varios momentos, y allí donde menos se lo espera: a propósito del cuerpo y de la carne -y más aún de la Encarnación. ¿Puede olvidarse que, en el cristianismo, el lenguaje es el hecho del Verbo y que el Verbo es una palabra?

Otra razón por la que la cuestión del lenguaje se convierte en decisiva a nuestros ojos es que dicha cuestión ha recibido una aclaración completamente nueva por parte de la fenomenología. Desde ese momento el lenguaje no puede ser patrimonio exclusivo de la “filosofía del lenguaje”, ni tampoco de disciplinas diversas y cada vez más numerosas que, directa o indirectamente, hacen de él su objeto de reflexión, como la lingüística, la crítica literaria, el psicoanálisis, etc. (pero, se podría igualmente citar la totalidad de las ciencias humanas).”¹¹

Es a partir de esta “otra razón”, de esta aclaración del lenguaje, “completamente nueva por parte de la fenomenología”, donde centro la atención para el presente estudio, mencionando luego algunas consideraciones propias. Así advertidos, propongo entonces una aproximación a la relación vida-lenguaje desde *Encarnación. Una filosofía de la carne*, de Michel Henry, a través de cinco puntos temáticos: la fenomenicidad, la consideración de “tanto aparecer, tanto ser”, logos, afección y carne, y la situación y posibilidades de la relación vida-lenguaje.

1. FENOMENICIDAD

El aporte filosófico de Michel Henry se va dando en la revisión del ejercicio fenomenológico desde Grecia hasta nuestros días. Para ello en *Encarnación* considera particularmente lo que él llama “el poder de desrealización del mundo”¹², tan presente en Heidegger y de quien afirmará que dio la primacía del aparecer al mundo, en clave de ente o ser, dotando a este de un poder que en realidad no contiene, ni lleva a cabo, ni puede hacer posible el conocimiento.

Para comprender mejor esto, detengámonos en algunos términos que el mismo Henry irá desarrollando. Cuando hablamos inicialmente de fenomenología en la primera mitad del siglo XX normalmente la asociamos directamente con un método filosófico, con un modo de hacer filosofía y de plantearse el asunto del conocimiento. Es decir, se tratará de un esfuerzo filosófico según el cual propongo la posibilidad de un conocimiento del mundo, de todo lo que se nos manifiesta en

¹¹ *Idem.*, 58.

¹² *Idem.*, 62.

nuestra vida, en nuestra subjetividad en nuestra relación con el mundo y consigo mismos, en definitiva un conocimiento de los fenómenos, de ahí que se hable de fenómeno-logía. La tarea es concebida por Husserl como un “ir a las cosas mismas” porque sólo viéndolas, en su aparecer (en su manifestación, en su mostrarse) a nuestra *conciencia*¹³, es que podemos conocerlas. Esto contrasta con *la imposibilidad del conocimiento de las cosas en sí mismas* que el mismo Husserl le objetó a Kant, en lo que se refiere a la relación nómeno y fenómeno, donde no podemos, en sentido propio, conocer los fenómenos.

En el caso de Husserl este ir a las cosas mismas será comprendido en el ámbito trascendental¹⁴. Este *¡(ir) A las cosas mismas!* Consiste en poder llevar a ideas la comprensión que nos permite hablar sobre los fenómenos mismos, partiendo de nuestra experiencia de mundo. Dichos análisis fenomenológicos a partir del acto intencional y de la *epoché* (reducción, eliminación) de mundo, en ningún sentido agotan los fenómenos; al contrario, este *ir a las cosas requiere asistir a su manifestación*, y proponerme su estudio según el complejo de su manifestación, esto será el carácter trascendental de la fenomenología, y su posibilidad filosófica infinita a partir de Husserl.

Por otra parte, en su crítica a Heidegger, dirá Henry que la fenomenología sería una concreción del ejercicio filosófico que viene desde la antigua Grecia en la línea del fenómeno (*phainómenon*) comprendido como *lo que se muestra*, lo que aparece. Sin embargo, propiamente la fenomenología se ha de ocupar, en relación al fenómeno, del acto de aparecer, de manifestación del fenómeno (*phainesthai*)¹⁵. Se trata entonces no de preguntar acerca de *qué* se manifiesta sino de *cómo* se manifiesta. Hasta aquí podríamos decir que Henry va con Husserl en su apuesta fenomenológica principal. Sin embargo, vamos un peldaño más, la apuesta Henry está en radicalizar la fenomenología al proponer el carácter anterior de ese aparecer, o manifestación, del fenómeno según su condición de “objeto en el cómo”, pues dicho ejercicio fenomenológico radical consiste en preguntarse por *cómo aparece el cómo del aparecer*.

Por ejemplo, cuando afirmo el aparecer del “fenómeno mundo” (si cabe decir tal cosa) me pregunto por cómo puede aparecer este como mundo, a lo cual puedo responder diciendo que a partir de la percepción por ejemplo, pero a su vez me pregunto cómo aparece o se manifiesta desde mí ese “fenómeno percepción”, y claramente no se trata de un juego intelectualivo al infinito en la pregunta, sino del estudio de cada fenómeno y su situación de manifestación. Aún así en nuestro caso

¹³ *Conciencia* según la comprensión moderna ya presente en Kant, por ejemplo.

¹⁴ *Trascendental* no ha de confundirse con trascendente, ni con el más allá de algo propuesto como anterior a la manifestación de los fenómenos, tampoco con alguna causa supratemporal o cosa parecida.

¹⁵ *Idem.*, 61.

Henry apuesta por ceñirse a la tarea misma de la fenomenología, es decir al preguntarse por el cómo originario de donde todo deviene visible y manifiesto. Esto último confirma en *Encarnación* aquello, de lo que da cuenta en su primeras obras, de la propia *apercepción inmediata*, tomada de Descartes y Maine de Biran, denominada luego por Henry: *experiencia interna trascendental*, en la que doy toda manifestación desde mi vida. En definitiva se trata de abordar el *Cómo originario* de toda manifestación, de ver cómo se muestra originariamente lo que se muestra, haciendo posible el aparecer de todo fenómeno.

Esto último, se distingue de la comprensión de Heidegger en lo relativo al aparecer (manifestación) del mundo, asiento de la verdad originaria, aparecer primero del “fenómeno aparecer”; lo cual a decir de Henry no es ser, como se pretende, sino nada (esto en términos de fenómeno originario). Esto significará que en Heidegger los fenómenos se muestran como cosas que en cuanto mundo aparecen o se nos ocultan en nuestro acto de conocimiento. De ahí que buena parte del estudio del conocimiento haya consistido en afirmar el origen de la manifestación a partir del mundo, de las cosas, en clave de ser y de entes, según el aparecer del fenómeno en el mundo, o su ocultamiento a nuestra mirada. La confianza del conocimiento y su posible certeza, en este caso, se deberá entonces al objeto, al ek-stasis, tan recurrente en los análisis críticos de Henry sobre Heidegger.

2. “TANTO APARECER, TANTO SER”

A esta altura, Henry ya ha propuesto una revisión de la fenomenología misma y del ejercicio filosófico. Respecto a Husserl valora su ejercicio fenomenológico según esa apuesta por conocerlo todo según la manifestación de todo, según su aparecer, partiendo de la intencionalidad y de la evidencia de cada manifestación. Sin embargo Henry le objetará que en buena parte de su fenomenología no se detuvo en el asunto capital, que el mismo Husserl ya había advertido, según una radicalización del cómo aparece el fenómeno en cuanto *phainesthai*. Según veíamos, más que averiguar qué funda el aparecer o la manifestación del mundo, la tarea es *ver* lo originario de mi *ver* (videor)¹⁶, tanto de mí mismo como de todo. Se trata de la inmanencia más radical que quepa, sin distancia fenomenológica, por eso cabe hablar de *fenomenicidad*. Es irrenunciable entonces en *Encarnación* mantener en vilo la pregunta por lo más originario y primero, es decir preguntarse: ¿Cómo, literalmente, aparece lo que aparece? ¿cómo se da la manifestación primera y

¹⁶ Para ver mejor este asunto a partir de la relación *videor-videre* se puede revisar el *Ensayo preliminar* de Miguel García Baró en la traducción castellana de: Michel Henry. *Généalogie de la psychanalyse. Le Commencement perdu*, Paris, PUF, 1985. (Trad. *Genealogía del psicoanálisis. El comienzo perdido*, Barcelona: Síntesis, 2002).

originaria del conocimiento y de toda manifestación del mundo? dicho con el título de su tesis doctoral: ¿Cuál es *la esencia de la manifestación*?

Con este trasfondo Henry hace una crítica al *ser* que propiamente y por sí no es nada. Dirá que cabe más bien una inversión de la fórmula “tanto ser, tanto aparecer” por la fórmula “tanto aparecer, tanto ser”. Así respecto a la primera, por ejemplo, cuando digo “esa silla es” no se trata de que esta sea porque dé a sí misma su ser, sino que en realidad ella es deudora en su manifestación como silla, pues no debe a sí misma su condición de aparecer, de manifestarse como silla; ahora, Henry va más lejos, pues no se trata sólo de que yo afirme la “cosa” *silla* en cuanto un objeto, ek-stático, fuera de mí, como la cosa puesta dando así su manifestación o su aparecer como silla. Esto último nos sugeriría, por ejemplo, la posibilidad de volver al fenómeno para decir de él, sin embargo de ese modo no tengo en sentido alguno la realidad de silla sino más bien mi idea de ella, un presentación segunda de la misma, o una representación, pero no el aparecer o manifestación de la silla.

La inversión de la fórmula propone: “tanto aparecer, tanto ser”. La realidad silla sólo es tal en la inmediatez de su manifestación, es decir, en el presente mismo de la manifestación como silla. Aquí cabe precisar que al decir *presente* me refiero a mi presente, a mi ahora, pues precisamente una buena parte de las distinciones de *Encarnación* para proponer esta inversión se concentra en el estudio del tiempo. Henry hará una crítica en Heidegger a la situación de afuera en la que se sitúa el tiempo en ese ek-stasis del mundo, pues no da de sí la manifestación, y es situado según la nada de las cosas en su aparente mostrar originario. También hará una revisión de las *Lecciones sobre la conciencia interna del tiempo* de Husserl, en lo que atañe a las retenciones y protensiones por ejemplo, de donde partirá para afirmar la inmanencia radical de la manifestación, donde ya no hemos de remitirnos a la pasividad originaria contando con síntesis pasivas para decir originariamente de la manifestación. Aquí vendrá a su vez una revisión crítica en Husserl afirmando la insuficiencia del carácter impresivo y originario de la conciencia interna, de la percepción y de la impresión misma, respecto a lo cual más bien ha de afirmarse: la no-distancia fenomenológica radical de toda manifestación en el *presente vivo*.

Este presente vivo tendrá su condición de *vivo* según mi condición de viviente, es decir de mi realidad viviendo silla, y en ese sentido la silla es ahora silla, yo doy su manifestación como silla, y continuamente doy toda manifestación como un flujo permanente de mi vida, la silla siempre es algo u otra cosa dado en mi *presente vivo*, en cuanto viviente que vivo ahora en una situación inmediata de sentado en esta silla, o como una idea de silla, o según un ejemplo con una silla para explicar la manifestación en Henry, etc. Aunque, insisto, el asunto de interés para Henry consiste especialmente en ver el *cómo aparece lo que aparece*, cómo aparece o se

manifiesta silla, mundo, yo y todo. Para eso hay un recorrido paralelo con el que responde a ello, a través de sus obras, partiendo del “yo soy” cartesiano, pasando por el “yo puedo” de Maine de Biran, la conciencia, el tiempo, la percepción, y la impresión en Husserl, y situando, en clave de finitud, la auto-afección, el pathos (pasión), la carne, la vida y dando el difícil paso a la Vida absoluta. Para volver sobre esta explicación que atañe a la manifestación de la manifestación, *fenomenicidad*, como dadora de la manifestación de mundo, Michel Henry recurrirá a través de *Encarnación* a un poema del austriaco Georg Trakl¹⁷ (1887-1914), y de ahí sitúa el papel del lenguaje como revelador de este problema de la manifestación y el ser. Adentrémonos un poco más en este asunto de la fenomenicidad de la mano del lenguaje.

3. LOGOS

En la acepción inicial de fenomeno-logía, expuesta críticamente por Henry, *logos* indica inicialmente el método, es decir el método (*logos*) por el cual digo del fenómeno (*phainómenon*). En el *logos* digo de lo que se muestra, del fenómeno. Ahora, recordemos que la tarea fenomenológica según las aclaraciones de nuestro autor, se funda en el cómo de la manifestación del *phainesthai* (acto de aparecer). En ese sentido también asistimos a una revisión de *logos* como método, este tendrá una doble nueva situación: revelador de dicha indigencia originaria del mundo, de la que el lenguaje mismo se hace portador, no por ser *logos* sino por el decir del mundo al que se da, y la otra situación, en la revisión de Henry, donde *logos* tiende a identificarse con los requerimientos de fenomenicidad según la manifestación originaria. Veamos un poco más en detalle este primer sentido, dejando para la última parte de estos análisis un mayor aprovechamiento del segundo, una vez hayamos pasado por la auto-afección y la carne.

En el primer sentido, *logos* deviene en lenguaje diciendo de mundo. Si tenemos los fenómenos como punto de partida diciendo de sí mismos, al considerar que ellos deben a sí su manifestación originaria como fenómenos, tendremos ese *ek-stasis* del mundo, ya mencionado. Ahora, a esto llega Henry en *Encarnación* por tres vías: una que va de la insuficiencia de fenomenicidad en medio del preguntarse en el cómo al infinito sin soporte de las intelecciones; una segunda que consiste en ir de la manifestación originaria en la apercepción inmediata hacia la manifestación de todo, a través de la carne; y una tercera vía que ahora mencionamos donde se detiene en la labor que hace del lenguaje como revelador de esa situación de imposibilidad de manifestación originaria del mundo.

Así por ejemplo cuando digo: “el perro me muerde”, la manifestación fenoménica “del perro mordiendo” no se está dando por el lenguaje, pues en ese

¹⁷ *Idem.* 61, 201.

sentido el lenguaje señala que la manifestación se da en el perro y en la mordedura que está acometiendo ahora al morderme, pero a su vez cuando vuelvo sobre la afirmación de “perro mordiendo” a partir del fenómeno “perro mordiendo” veo que el origen de la afirmación de “perro mordiendo” no contiene la situación de “perro mordiendo”, aunque aparentemente sí deba su afirmación a la descripción del hecho de modo segundo. Pero más aún cuando hablo de ello a mis amigos, de “un perro que me mordió”, mi decir contiene menos aún al perro que me estaba mordiendo, sus dientes rabiosos o juguetones, tampoco está el perro, ni el ahora de su estar mordéndome.

La actitud natural de decir por el lenguaje acerca de lo que vemos, del afuera, de lo que está ahí y pasa, puede llevar al equívoco de identificar aquello que decimos que pasa, con nuestra condición de *ver el cómo primero de la manifestación de lo que pasa*: del perro mordéndome, por ejemplo. Yo puedo “decir” que el perro me está mordiendo porque “no me conoce y yo le he provocado imitando su gruñido”, eso sería una descripción segunda que hago de lo que veo o me parece del fenómeno, pero ello no contiene la explicación de por qué yo puedo decir “este perro me está mordiendo”. “Perro mordéndome” -mundo- no da de sí la experiencia de mundo, ni si quiera se da a sí en cuanto “realidad de perro mordiendo”. Es en ese sentido que el lenguaje se presenta como un revelador de dicha imposibilidad de fenomenicidad del mundo.

En ese sentido el lenguaje que dice del mundo es, a su vez, con el mundo presentado, revelador de la imposibilidad originaria de dicho ek-stasis del mundo. Es decir, que yo diga “el perro me está mordiendo”, y en ello yo pretenda contener *el cómo* originario de la manifestación del “fenómeno perro mordiendo” no es posible. Esto se debe a que el origen de *la manifestación del complejo del fenómeno mundo* no depende de causas puestas sino de la manifestación que manifiesta el fenómeno, y esta es dada por mí en tanto que “ahora un perro me muerde”, diciéndolo o no, o siendo mudo, o sin experiencia previa de un perro mordiendo.

Tanto la “la realidad de perro mordéndome” ahora, como la idea que me haga de ello, o la representación en una escena tal, o incluso lo mismo pero inmerso en un sueño, son manifestaciones de mi vida dadas por mí en la inmediatez de mi presente vivo, incluso también las ideas, presentaciones, o representaciones son dadas de mí, quien siente y vive ahora. Como vemos esto no se refiere sólo a lo que pueda llamar mundo externo como afuera, sino a todo lo que sea mundo y mi vida, no como “algo” sentido por mí, viniendo a mí, sino, insisto, como manifestación dada por mi afección en cada ahora como fenómeno, que como veremos, tendrá su condición originaria en clave de inmanencia radical de mi vida sentida, vivida desde mí, sin distancia fenomenológica y en permanente condición de auto-afectada, dada en mi carne, según la condición de *pathos* (pasión) de mi vida.

4. AFECCIÓN Y CARNE

En el conocimiento natural normalmente se asocia la afección con una consecuencia en mí de algo que me ha llevado a reconocerme afectado, queriendo decir que las cosas me afectan, el mundo me afecta, no sólo respecto a mis afecciones en cuanto sentimientos sino según el conjunto de mi vida a cada momento. Se trata entonces de un venir trascendental de todo a mi vida subjetiva, reconociendo en ello mis afecciones.

Como hemos visto Henry, en su ejercicio crítico del mundo, va primero con una crítica a posturas que pretenden fundar la manifestación en el afuera del mundo, luego hace algunas valoraciones del mundo, mi mundo, en cuanto *trascendental* (casi inmediato y dado en su manifestación anunciando el carácter anticipador de mi manifestación como subjetividad), de ahí Henry va a “mi propia subjetividad” asociando a ella toda manifestación primera, incluyendo las revisiones ya señaladas.

Sin embargo este viaje que parece ir de afuera hacia adentro, usando la terminología de Maine de Biran¹⁸, aunque en realidad tenga como horizonte, por el contrario, establecer y poner a la vista según el sentido contrario en toda su radicalidad *ir como de adentro hacia afuera*, incluso casi arriesgando que ese casi afuera no llegue a ser mundo. No se parte de la manifestación de dicho mundo, sino de “yo”, de “mí”, porque de otro modo no se entendería cómo “mí mismo y mundo” pueden ser tales. Así nos encontramos en *Encarnación* a un Henry que por una parte va como desgajando toda manifestación para favorecer *el ver* central de toda manifestación, antepenúltimamente dada y dándose como “mi vida”; pero a su vez constatamos como ello no nos permite asistir a la manifestación de la mencionada esencia de la manifestación. A las posibles verdades en su carácter originario, contenidas en ese ejercicio de eliminación (como desgajar, decíamos) teórica, sólo se puede asistir en una tarea fenomenológica que, siguiendo con el lenguaje aun descriptivo de Biran, va de dentro hacia afuera.

En ese contexto en *Encarnación* también se busca sentar según mi subjetividad el propio dar subjetivo como auto-afección, en un viaje, en situación intermedia, del adentro inmanente e inmediato de la manifestación subjetiva a la manifestación de todo. Para esto Henry dedicará varias páginas a explicar la no-distancia fenomenológica de la auto-afección según la manifestación del *dolor*

¹⁸ Maine de Biran partía en sus distinciones sobre el conocimiento en la relación hombre-mundo de afirmar dos ámbitos respecto a la subjetividad: un *afuera* que refería a lo trascendente, y un *adentro* que referido a lo inmanente. Aunque como se puede ver en los expuesto hasta ahora, este lenguaje ha sido revisado según los usos de la fenomenología del último siglo, cosa que es particularmente evidente en el caso de Michel Henry en sus ensayo sobre Maine de Biran, en *Philosophie et phénoménologie du corps. Essai sur l'ontologie biranienne (Filosofía y fenomenología del cuerpo. Ensayo sobre Maine de Biran)*, referenciado anteriormente.

(con varias puntualizaciones acerca del sufrimiento), en sentido análogo también afirmará el *gozo*, que en la exposición de Henry abre el telón de la auto-afección como *pathos* (pasión) de mi vida, aunque claramente no se trata sólo del gozo, sino de la permanente relación dolor-gozo gozo-dolor en cuanto *pathos*.

Decíamos que inicialmente comprendemos la afección como algo que viene a nosotros, de ahí que algo nos afecta y se presenta como origen de nuestra afección, afirmando seguidamente nuestra condición de *afectados por*. Sin embargo, en la inversión de la manifestación que venimos presentando aquí, en realidad en mi vida el dolor sentido es, por ejemplo, sólo si diciendo de él, de modo primigenio, en mi dolor vivido. Así cuando yo digo: “¡sufro!”, desde el momento mismo que ínfimamente empiezo a representármelo, o a pronunciarlo en cualquier lenguaje, este “decir de mi sufrir” (dotado por mí incluso con fuerza expresiva) ya no es en el sentido más primero y originario mi sufrimiento, sino que es segundo respecto al sufrimiento que vivo. De ahí que se trate más bien del sufrimiento en mi condición de auto-afectado, en la afección de sí y desde sí que soy yo: este yo sufriendo.

En este dentro de sí radical, inmanencia radical, nos hemos referido a sí mismos con los términos yo y subjetividad, es momento de un paso más. Al mencionar la experiencia interna trascendental¹⁹ podemos decir ahora que consiste en esa experiencia según la cual me veo viéndome en mi *carne* como auto-afección que doy toda auto-afección de mí, y que abre mundo vivido. Tenemos entonces una *carne* que siente, antes que un yo, o subjetividad, consecuencia de presentaciones segundas. La carne, mi carne, es el desarrollo más último de Henry en la afirmación de mi condición material en cuanto yo, subjetividad y corporalidad en ese apercibirme en vivo de mí mismo y en el cual mi vida da mundo. Para estudiar en *Encarnación* esto de la carne Henry va a volver, aunque de modo menos pormenorizado, a sus distinciones sobre el cuerpo, ya cuidadosamente estudiadas en *Philosophie et phénoménologie du corps*, reiterando el carácter invisible de la carne, no significando esto una condición de idea o representación, tampoco se trata del cuerpo del que digo cuando me veo en el espejo a modo de partes de mí, o paralelo a una comprensión del mundo como extenso al modo cartesiano²⁰. La carne es dada por mi vida manifestándose como el ámbito de mí, donde a su vez doy todo el complejo de la manifestación de mí y de mi mundo vivido²¹.

¹⁹ Recordemos que se trata inicialmente de la apercepción inmediata en Descartes y en Maine de Biran, posteriormente afirmada por Henry como experiencia interna trascendental.

²⁰ Tanto en este punto como los referidos a *la apercepción inmediata y la experiencia interna trascendental* pueden verse en mi artículo: “Aproximación a la corporalidad. Distinciones ontológicas y fenomenológicas en Filosofía y fenomenología y del cuerpo de Michel Henry”, *The Bulletin of School of High-Technology for Human Welfare Tokai University*, vol. 18 (2008), pp. 11-20.

²¹ También estaría comprendida la relación carne-mundo trascendental, a partir del continuo resistente en el que se pone de manifiesto el carácter del mundo como sustancia. Remito al libro

5. SITUACIÓN Y POSIBILIDADES DE LA RELACIÓN VIDA-LENGUAJE

5.1. SITUACIÓN

Mi carne sólo es comprensible según *mi vida*, esto se debe a que la carne es manifiesta en mi condición de viviente, siempre situado originariamente en mi inmanencia radical. Como veíamos, Henry presenta la carne como el ámbito propio por el que yo digo en mi auto-afección y desde la auto-afección. Ahora bien, mi carne en definitiva es un rendimiento continuo, inmediato e inmanente dado por mi vida. De ahí que esta última, mi vida, sea dada (inicialmente en Henry) por mi condición de *viviente* y no al contrario. Mi vida originariamente tiene ese carácter revelador en su autorevelación. De mi vida y en ella soy manifiesto a sí mismo como viviente a cada instante en mi presente vivo, ya no se trataría de la apercepción inmediata por ejemplo, sino de ser luz de sí y desde sí dando la manifestación de todo. Es en esta autorevelación de la vida donde la carne se hace manifiesta, precisamente, manifestando.

Sin embargo también veíamos como el método de presentación en *Encarnación* contaba con la *eliminación* fenomenológica que del sí mismo, en la apercepción inmediata, nos lleva a las afecciones, y en ellas a la auto-afección que nos abre a la carne como pasión; y en último término, esta pasión lo es de mi auto-afección siempre dada según el horizonte de la carne. El método que señalo da para abordar la manifestación primigenia como mi vida, abriendo a dos constataciones: la confirmación de que mi vida es punto de llegada en el método, según mi condición de auto-afectado primigeniamente en ella a través de mi carne; la otra constatación está en mi situación de viviente (inicialmente estudiado con los términos de subjetividad, yo, mí mismo y corporalidad) siempre manifiesta sólo en mi vivir en cuanto sí mismo de carne y en auto-afección continua, también como viviente que da mundo en la continua resistencia de éste, manifestando el mundo como sustancia devenida de mi carne.

Hay en Henry, cuando atreve el paso a mi vida (la vida) y a la Vida absoluta, una tendencia a considerar el carácter fundador y primigenio de la vida viniendo de sí y manifestando la carne. Pero si atendemos a lo que acabo de valorar de la vida, en el párrafo anterior, vemos que si establezco la vida como *prius*²² de toda manifestación, que en su autorevelación da la carne y lo demás, no sólo se invierte el método del estudio sino de la manifestación y sus posibles verdades. Es decir se establece una distancia en el ejercicio fenomenológico que de ningún modo atiende a la manifestación en su darse de sí y de sus posibilidades, sino que aparece la vida

de Michel Henry *Essai sur l'ontologie biranienne (Filosofía y fenomenología del cuerpo. Ensayo sobre Maine de Biran)* y a un artículo mío en: "Cinco datos fenomenológicos: preliminares para una ontología de la subjetividad a partir de Michel Henry lector de Maine de Biran" *Research Bulletin, Nihon University, N°60 (2008)*, pp. 29-54.

²² Un antes de...

como algo que de repente, y casi como idea, antecede a la carne y a la experiencia fenomenológica, y, por otra parte, prácticamente el lado más inmanente del ejercicio fenomenológico queda sujeto, en lo referido a la auto-afección por ejemplo, a una pasión de sí que se puede seguir fenomenológicamente en la experiencia interna trascendental; aún así, en este segundo aspecto, queda suspendida su determinación por la multiplicidad de experiencias inmediatas de la subjetividad. Se atisba también la avanzada de un epicureismo pasado por la omisión de fenómenos fuertemente atados al despliegue y las exigencias permanentes e inmediatas de mi vida en las que, como veremos, está en juego *el cómo* de la relación de mi vida y el lenguaje, según vida-logos. Incluso se presenta como una exigencia en la manifestación contar con las síntesis pasivas y las condiciones intencionales a las que, en *Encarnación*, Michel Henry ha renunciado.

A partir de los itinerarios señalados en el estudio del cuerpo como carne y auto-afección, en los que se tiende a invertir el mismo método Henryniano que manifiesta inmediatamente el *pathos* de la vida, del sí mismo, quedan algunas cuestiones que requieren una revisión más cuidadosa y detallada. En el centro mismo de la auto-afección, si damos por cierta su situación fenomenológica, se presentan requerimientos que parecen decir, por ejemplo: “no vayamos tan rápido a la identificación de toda la vida subjetiva (y de mi condición de auto-afectado) con una Vida absoluta, por ejemplo, anterior al tiempo, a todo acto intencional, al tiempo interno distendido, al no mal...”

Aunque no cabe duda alguna del genio de un Henry que nos abre en *Encarnación*, con determinación y coherencia, a planteamientos primeros de ese “Comienzo perdido”²³ del conocimiento, de la subjetividad, de la corporalidad y de la vida, cabe plantearse, en ese precioso umbral de la auto-afección (que nos abre al *pathos* de la vida como gozo y dolor) los siguientes requerimientos vistos como posibilidades:

- Quizás en la manifestación de la auto-afección cabe un antes que no se autocomplace en la inmediatez de la vida en su gozo y dolor, pues incluso la auto-afección dada originariamente es anticipada por otras experiencias, o manifestaciones subjetivas.

- Revisar en detalle el *dolor como sufrimiento* en la auto-afección, en su relación con el mal. En cuyo caso el dolor se da como permanente inquietud según un posible mal cometido o a punto de ser acometido.

Advertidos de estos dos requerimientos, enunciemos ahora uno más, se trata

²³ Se puede ver en *Généalogie de la psychanalyse. Le Commencement perdu (Genealogía del psicoanálisis. El comienzo perdido)*, referenciado inicialmente.

del que nos estamos ocupando: las posibilidades de relación entre la vida, propuesta por Henry, con la manifestación del lenguaje, ya enunciado líneas atrás como *segundo sentido* (en el apartado tres, sobre Logos). Este sentido, lo veremos a continuación dado por las relaciones: *mi vida-logos* y *mi carne-logos*.

5.2. POSIBILIDADES

En el segundo sentido sobre el lenguaje, indicábamos que *logos* tiende a una identificación con las posibilidades de la inmediatez de la esencia de la manifestación en cuanto logos de mi vida. Cabe además tener aquí en consideración la posibilidad del lenguaje, anunciado en la manifestación originaria del logos, teniendo la estatura de la vida, y no al modo de Henry donde el lenguaje se enmarca en actos segundos de explicación a partir del poder de desrealización del mundo, y donde en su versión más fenoménica la Vida absoluta es el *prius* del Logos. Quizás se tenga que contar primero con la condición subjetiva propia, la manifestación de los otros, y con el mundo sentido y de sentido.

Mi auto-afección continua ya me sumerge en la dinámica de inmanencia radical, en realidad se trata de la condición más propia que me abre un espacio para ese ver del que deviene incluso la vida, una vez en la eliminación fenomenológica. Mi sentir sin distancia fenomenológica dice de sí y de mí en el *siempre ahora de mi vida*, presente vivo decíamos. Aunque, como digo, toda manifestación de mí se esté dando en mi inmanencia radical ello no necesariamente significa que cierre o encoja el conjunto de mi manifestación.

El método que lleva a *mi vida* en la experiencia interna trascendental, más que método es una casi y práctica identificación (no disolución) de ésta con *mi logos*. No es un añadido a la experiencia primigenia de la manifestación sino que, diciéndolo de golpe, a mi vida le va la vida en su manifestación, y ésta ya a su vez no plantea una distancia fenomenológica en la experiencia inmediata. En ese sentido el “método” por el que accedo a ella es más bien mi mismo logos dando vida y dándose en vida. De ahí que encontremos una apuesta de Henry por afirmar al logos como Logos de la vida encarnado, en la parte más próxima al cristianismo de *Encarnación*, aunque como dijimos teniendo a la vida como *prius* de toda manifestación.

Pero como decíamos: quizás es ir muy deprisa, porque si la revelación del logos no está dada en la inmanencia radical de mi vida en su inmanencia y finitud más extrema, difícilmente se pueden atrever las consideraciones que se hagan acerca de la Encarnación y la Vida absoluta. De ahí que no atrever este último paso paradójicamente me permite, de otro modo, una proximidad menos incierta respecto a las manifestaciones de índole más originarias. Lo contrario a esto último significaría que a precio de ganar un suelo, aparentemente más firme y estable,

dejo esas “migas de la subjetividad” a la buena de su transformaciones en el flujo de cada nuevo presente vivo, no advertiría que tal vez, y como suele ocurrir en los asuntos de verdades originarias, estuviese perdiendo, en el descuido a las “migas”, las posibilidades originarias de la manifestación. Según esto no sólo quedo en el umbral de hacerme parcialmente ajeno a sí mismo, sino también ajeno a las manifestaciones que me sitúan en deuda de realidad según mi finitud. Pesar esto siempre invoca de mi parte la donación de quien en su vida finita siempre se halla en deuda. Más aún, podemos decir que nos podríamos perder del verdadero punto de carne, que es esta mi carne, si omitimos el cuidado de los continuos quiebres subjetivos, en los cuales mi vida se manifiesta en condición de llamada, invocada, desde logos con distancia fenomenológica en la experiencia y en mi inmanencia más radical. Aquí el carácter manifiesto de logos, no es método, ni fulgor de la vida, sino quiebre, exigencia y llamada a mi vida.

Así, mi logos es logos de mi vida: *logos de mi carne viva*. Mi carne es quiebre de sí en mi vida finita siempre deudora y exigida en toda manifestación, siempre abriendo mi subjetividad y mi mundo vivido, aunque en sentido alguno alcanzando la condición de manifestación envolvente, permitiendo así una posible y renovada aproximación a lo absoluto en clave de finitud. A su vez mi vida es continua llamada de logos (más aún en las síntesis pasivas) que siempre anuncia la carne propia de la vida como quiebre de sí. En ese sentido mi carne no sería principalmente tal sólo en su condición material de manifestación, auto-afección y *pathos* vital. Se trata, más aun, de mi carne dando cada nuevo sentir y manifestación, en situación de *carne exigida de sí por logos de mí, que da y es exigido por mundo, otros y sí mismo* (en cada caso según su situación de manifestación). De ahí que *mi logos* siempre está exigido por cada manifestación, sobre las cuales no tiene el poder de quien impera sobre algo conteniendo su verdad, ni ocultándola, sino como deudor del deudor que soy yo, esta carne viva finita, que da y asiste a toda manifestación posible.

CONCLUSIÓN

En este breve viaje hemos partido de la fenomenicidad, pasando por el estudio del método Henryniano en *Encarnación*, también vimos matices en el logos, la carne, la auto-afección, el mundo y la irrenunciable relación vida-logos. Así queda abierta la puerta de la relación vida-lenguaje, donde podemos decir que su situación, y posibilidades, ha quedado situada según el correlato originario vida-logos. Según esto *el lenguaje, en su relación con la vida quedó manifiesto en un devenir del logos mismo*, en condición de expectación y revelación desde sí, sobre todo el mar de manifestaciones dado en vida-logos. Esto quiere decir que el lenguaje, de la índole y subdivisión que de él se quiera hacer (si caben), puede decir de sí de un modo

cada vez menos incierto en cuanto más deudor se halle de ese, que hemos llamado aquí, *logos de mi carne viva*.

BIBLIOGRAFÍA

- Barrientos Rodríguez, John David, “Aproximación a la corporalidad. Distinciones ontológicas y fenomenológicas en Filosofía y fenomenología y del cuerpo de Michel Henry”, en *The Bulletin of School of High-Technology for Human Welfare Tokai University*, vol. 18, 2008, pp. 11-20.
- “Cinco datos fenomenológicos: preliminares para una ontología de la subjetividad a partir de Michel Henry lector de Maine de Biran”, en *Research Bulletin*, Nihon University, N° 60, 2008, pp. 29-54.
- García-Baró, Miguel. *Edmund Husserl (1859-1938)*. Madrid: Ediciones del Orto, 1997.
- Henry, Michel. *L'essence de la manifestation*, PUF, 1963.
- *Philosophie et phénoménologie du corps. Essai sur l'ontologie biranienne*. Paris: PUF, 1965 (*Filosofía y fenomenología del cuerpo: ensayo sobre la ontología de Maine de Biran*, trad. J. Gallo. Salamanca: Sígueme, 2007).
- Généalogie de la psychanalyse. Le Commencement perdu*. Paris: PUF, 1985 (*Genealogía del psicoanálisis. El comienzo perdido*, trad. J. Teira y R. Ranz, prólogo a la edición española por M. García-Baró. Madrid: Síntesis, 2002).
- *La Barbarie*. Paris: Grasset, 1987 (*La barbarie*, trad. T. Domingo. Madrid Caparrós, 1997).
- *Phénoménologie matérielle*. Paris: PUF, 1990 (*Fenomenología Material*, trad. J. Teira y R. Ranz, Ensayo preliminar a la edición española por M. García-Baró. Madrid: Ediciones Encuentro, 2009).
- *Incarnation. Une philosophie de la chair*. Paris: Seuil, 2000 (*Encarnación. Una filosofía de la carne*, trad. J. Teira G. Fernández R. Ranz. Salamanca: Sígueme, 2001).
- *C'est moi la vérité. Pour une philosophie du christianisme*. Paris: Seuil, 1996 (*Yo soy la verdad. Para una filosofía del cristianismo*, trad. J. Teira. Salamanca: Sígueme, 2001).
- Husserl, Edmund. *Logische Untersuchungen*, Tübingen, M.Niemeyer, 1913 (*Investigaciones Lógicas*, trad. M. G. Morente J. Gaos. Madrid: Revista de Occidente, 1929).
- *Zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins (1893-1917)*, Husserliana Band X, La Haya: Martinus Nijhoff, 1966. (*Lecciones de fenomenología de la conciencia interna del tiempo*, trad., presentación y notas de A. Serrano de Haro. Madrid: Trotta, 2002).
- *Cartesianische Meditationen*. Husserliana Band I, La Haya: Martinus Nijhoff, 1950 (*Meditaciones Cartesianas. Introducción a la fenomenología*, trad. J. Gaos M.

- García-Baró. Madrid-México: Fondo de Cultura, 1985).
- . *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie I*, Husserliana Band III, La Haya: Martinus Nijhoff, 1950 (*Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, trad. J. Gaos, Fondo de Cultura, Madrid-México, 1949).
- . *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, Husserliana Band VI, La Haya: Martinus Nijhoff, 1954 (*La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, trad. J. Muñoz S. Mas, Barcelona: Crítica, 1991).
- . *Die idee der Phänomenologie*. (*La idea de la fenomenología: cinco lecciones*, trad. M. García-Baró, Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1982).
- . *Erfahrung und urteil (Experiencia y juicio: investigaciones acerca de la genealogía de la lógica*, trad. Jas Reuter. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1980).
- Maine de Biran, Marie-François-Pierre. *Essai sur les fondements de la psychologie et sur ses rapports avec l'étude de la nature*, en *Oeuvres de Maine de Biran*, volúmenes VIII y IX. Paris: Pierre Tisserand, 1932.
- . *Mémoire sur la décomposition de la pensée*, en *Oeuvres de Maine de Biran*, volúmenes III y IV. Paris: Pierre Tisserand, 1932.
- Serrano de Haro, Agustín (editor), y otros. *La posibilidad de la fenomenología*. Madrid: Complutense, 1997.

LA REACCIÓN DIPLOMÁTICA DE LA SEGUNDA REPÚBLICA ESPAÑOLA ANTE LA RETIRADA DE JAPÓN DE LA SOCIEDAD DE NACIONES

Keishi YASUDA
kc_yasu@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

En materia de historia de la diplomacia española del siglo XX, uno de los temas menos estudiados es quizás el de la Segunda República (1931-1936). El motivo de este menor interés provendría de que el gobierno republicano, debido a los numerosos problemas internos, pendientes de resolver desde la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930), no concedió gran relevancia a la política exterior en comparación con otras épocas. De ahí que algunos autores hayan llegado a afirmar que la Segunda República casi careció por completo de diplomacia.¹

En 1931, año de inicio de este régimen, España no era más que una nación democrática de segundo orden, mientras que Japón, que por su imparable expansionismo se había anexionado Corea en 1910, se había convertido en una nueva gran potencia mundial. El motivo más determinante de este cambio fue la invasión japonesa de Manchuria en septiembre de 1931. La intervención nipona, conocida como el “Incidente de Manchuria”, significó un preludio de la nueva Guerra chino-japonesa de 1937, y del posterior estallido de la Segunda Guerra Mundial.

La presente investigación intenta estudiar la reacción de la Segunda República española ante Japón a raíz del Incidente de Manchuria a través del análisis de los despachos diplomáticos en España, centrándose en la retirada de Japón de la Sociedad de Naciones en marzo de 1933. Asimismo tiene por objeto examinar la veracidad de la tesis de que la Segunda República no contó con una estrategia diplomática consecuente.

1. LA PUBLICACIÓN DEL INFORME LYTTON

En septiembre de 1932, Salvador de Madariaga, representante español de la Sociedad de Naciones, esperaba con entusiasmo la publicación del Informe Lytton, cuya Comisión volvió a Ginebra en este mes, con el fin de aplicar al militarista Estado japonés un régimen de sanciones. Una vez se produjo esta circunstancia, el asunto de Manchuria, según detalla Francisco Quintana Navarro, entró en “su fase decisiva”.² El Informe se hizo público en la Sociedad de Naciones en el mes de octubre, y el debate sobre su contenido se inició seguidamente. Madariaga, al

¹ Pereira, 1998, p. 560; Moradiellos, 2003, p. 68.

² Quintana Navarro, 1993, p. 77.

referirse al Informe, señaló que rechazaba la explicación de legítima defensa, y recalca las razones militaristas que habían conducido a la instauración del Manchucuo.³ Es decir, se decantaba por la tesis de la “ilegalidad” de la intervención japonesa.

El Grupo de los Ocho, formado por los países de “segundo orden” como Holanda, Suiza, Checoslovaquia, Colombia, Portugal, Hungría, Suecia y España, examinó con detalle el contenido del Informe.⁴ En estos momentos, el Grupo estaba dirigido por el representante checo, Benes, que según Madariaga, participaba en este proceso con “una actitud enérgica”.⁵ Madariaga intercambió opiniones con Benes, y éste introdujo estos tres puntos a fin de que el Informe Lytton reflejara la esencia de la resolución final del asunto de Manchuria:

“(…) no había habido ocasión para legítima defensa; Manchucuo no era creación espontánea de Manchuria; no se podía reconocer al Manchucuo.”⁶

Benes, pensando que muy posiblemente las grandes potencias europeas como Francia y Gran Bretaña no estarían de acuerdo con estos puntos, recordó a los delegados de los otros países integrantes del Grupo que todos debían “ir muy unidos” en este proceso.⁷ Además, si Japón se hubiera negado a la negociación con la Sociedad de Naciones en consideración al Informe Lytton, el representante checo habría estado dispuesto a tomar medidas más rigurosas: “una demanda de evacuación, una indemnización a China y un embargo de armas contra Japón”.⁸ Madariaga dio su conformidad a la posición de Benes e informó del asunto a Luis de Zulueta, ministro de Estado español, el 22 de noviembre.⁹

La propuesta de Benes fue también admitida por el Comité de los Diecinueve, encargado del asunto de Manchuria, y, finalmente, Japón concertó la negociación con la Sociedad de Naciones, que fue fijada para el 6, 7 y 8 de diciembre. En este debate, intervino como representante japonés Yosuke Matsuoka, calificado por Madariaga como “delegado de primera categoría”, muy diferente a su antecesor Kenkichi Yoshizawa.¹⁰ En esa ocasión, Matsuoka abogó por el derecho de Japón a afirmar su absoluta hegemonía en Asia. De hecho, el 14 de octubre, antes de viajar a Ginebra, Matsuoka había pronunciado un discurso en aquella dirección:

³ Madariaga, 1974, p. 312.

⁴ Yasuda, 2005, p. 43.

⁵ Madariaga, 1974, p. 313.

⁶ *Ibidem*, p. 313.

⁷ *Ibidem*, p. 313.

⁸ *Ibidem*, p. 313.

⁹ *Ibidem*, pp. 576-578; Quintana Navarro, 1993, p. 79.

¹⁰ Madariaga, 1974, p. 313.

“En el otoño del año pasado, empezamos la invasión de Manchuria. Para mí, ocurrió lo que tenía que ocurrir, porque esta forma de conducta no sólo significaba la importancia de nuestro Imperio, sino también que aseguraba el mantenimiento de la paz en Extremo Oriente.”¹¹

La posición de Matsuoka, desde luego, fue rechazada por los representantes del Grupo de los Ocho; sobre todo por Benes y Madariaga, lo cual dificultó la marcha de la negociación. Matsuoka, por otra parte, refutó la propuesta de Benes tajantemente e hizo alusión a la voluntad oficial de retirarse de la Sociedad de Naciones, existente desde julio de 1932.

Asimismo Matsuoka, en esta negociación, justificó la invasión, arguyendo que “China se hallaba en un caos tal que no era posible tratarla como un Estado-socio normal”, mientras que Madariaga le contestó que “China era de pleno derecho un Estado-socio y la agresión no haría más que agravar su caos”¹², y le advirtió de la “ilegalidad” de la conducta de su gobierno en Manchuria. Sin embargo, las grandes potencias europeas se resistieron a sancionar a Japón y Drummond, delegado británico y Secretario General de la institución ginebrina, manifestó a Benes y a Madariaga la necesidad de actuar con prudencia ante la resolución de este asunto.¹³ A partir de esta negociación quedó patente, de una manera más clara, la diferencia de actitud entre las grandes potencias y los países de segunda línea.

Madariaga, irritado por esta situación, el 7 de diciembre, a petición de China realizó un discurso muy crítico con el Japón sin consultar a Zulueta. Entre otras cosas dijo que “[el] Japón actual no corresponde con el Japón histórico, que todos amamos y respetamos”; afirmación que molestó a Manuel Azaña, presidente del gobierno español, que conoció el contenido del discurso al día siguiente. Aquel día Azaña, haciendo alusión a la visita a Madrid de Edouard Herriot, presidente del gobierno francés, reprochó el personalismo asumido por Madariaga:

“A la ligereza de Madariaga tuve ya que ponerle un freno en septiembre, con motivo del anunciado viaje de Herriot, en que él nos metió, y al que quería dar unos alcances inadmisibles. En una entrevista que celebramos en el Congreso, Zulueta, Madariaga y yo, le dije que la política internacional del Gobierno la dirige el Gobierno mismo, no sus agentes, y que yo no aceptaría en ningún caso la responsabilidad de adquirir algunos compromisos con

¹¹ Matsuoka Yosuke denki kankoukai, 1974, p. 436.

¹² Madariaga, 1974, p. 314.

¹³ Quintana Navarro, 1993, p. 81.

Francia ni con nadie.”¹⁴

Por la unilateral actuación de Madariaga, Azaña comenzó a pensar en su destitución como representante español de la Sociedad de Naciones. Pero a esta idea se opuso Zulueta, puesto que pensaba que “el relevo de Madariaga en estos momentos y por tal motivo hacía daño a España en Ginebra”.¹⁵ De ahí que Azaña, como solución urgente, telegraficara a Tokio, ordenando a Santiago Méndez de Vigo, ministro de España y máximo responsable de la Legación de España en la capital japonesa, que “desvanezca la mala impresión que el discurso haya podido causar”.¹⁶ Azaña, asimismo, pidió a Zulueta que fuera inmediatamente a Ginebra. A partir de este momento Azaña intensificó claramente su desconfianza frente a Madariaga, y acabó dirigiéndole mordaces críticas:

“Madariaga procede en Ginebra como si fuese el portavoz y el apóstol de la Sociedad de Naciones, y olvidándose demasiado de que cuanto él diga lo dice España. Pretende que la política seguida en Ginebra aumenta la autoridad y el prestigio de nuestro país, pero eso tiene un límite, y yo no he visto a ningún Estado que, por defender los principios del pacto, se indisponga con otro. (...) Padece una especie de misticismo en el asunto de la Manchuria. Bien está sostener una política elevada y moral, pero llevarla a tales extremos sólo puede producirnos conflictos por cuestiones que no afectan directamente a los intereses de España.”¹⁷

El presidente del gobierno, presentándole como el “Don Quijote de la Manchuria”, le tachó de “portavoz” o “apóstol” societario.¹⁸ De hecho, Madariaga, después del discurso, había presentado, junto con Irlanda, Suecia y la Checoslovaquia de Benes, la propuesta de retirada de Japón de la institución ginebrina¹⁹, lo cual hizo aumentar el enfado de Azaña. Éste, ante esta propuesta, se vio obligado a contrarrestar los efectos previsibles a través de la Legación de España en Tokio.

Méndez de Vigo en la capital japonesa, por su parte, ya había expresado con frecuencia su sentir sobre la actitud nipona en la Sociedad de Naciones antes de recibir dicha orden de Azaña. Resulta ilustrativo el hecho de que Méndez de Vigo informara a Zulueta de la intención japonesa de retirarse de la institución

¹⁴ Azaña, 2000, pp. 648-649; Egido León, 2001, p. 114.

¹⁵ Azaña, 2000, p. 649.

¹⁶ *Ibidem*, p. 649.

¹⁷ *Ibidem*, p. 648; Egido León, 2001, p. 114.

¹⁸ Yasuda, 2005, pp. 42-43.

¹⁹ Azaña, 2000, p. 649.

ginebrina ya en julio de 1932, cinco meses antes del discurso de Madariaga. El 29 de noviembre el ministro de España en Tokio, tras la publicación del Informe Lytton, notificó al ministro de Estado en Madrid su repercusión en Japón:

“Dada la vital importancia que para los destinos del Japón tiene la sesión extraordinaria del Consejo de la Sociedad de las Naciones celebrada últimamente en Ginebra para estudiar el informe de la Comisión Lytton, he procurado observar la actitud y conducta de este país durante el transcurso de aquel acontecimiento internacional.

En mi aun corta estancia en el Japón no me he descuidado en relacionarme con todos aquellos círculos que, directa o indirectamente, tienen influencia en la vida nacional japonesa y, en todos ellos, aun en los más inquietos, he podido apreciar una tensión moderada y una gran tranquilidad y sosiego, que atribuyo a la entera e incondicional confianza unánimemente prestada al Gobierno en este asunto de innegable trascendencia para este país.”²⁰

Además, refiriéndose a la comida celebrada por la Asociación de la Prensa japonesa, a la que había asistido el día 21, describió el contenido del telegrama enviado el mismo día por la Asociación al Presidente del Consejo de la Sociedad de Naciones en rechazo del Informe Lytton:

“La independencia de Manchuria no es asunto de discusiones, sino un hecho. Es también un hecho que el Estado manchú se está consolidando de día en día. El informe Lytton está basado en informaciones inexactas y las sugerencias que propone no se ajustan a la realidad. La prensa japonesa ha estudiado el mencionado informe con profundo pesar y expresa el deseo de que la alta mentalidad de la Sociedad de las Naciones reconsidere el asunto y reconozca que la actitud de la Delegación japonesa no puede cambiar.”²¹

Méndez de Vigo, en este informe, acabó afirmando que, a causa del Informe Lytton, el nacionalismo japonés se volvió “radicalísimo”, y el ambiente del país se apreciaba “caldeado” y “antiextranjero”.²² Se observa que Méndez de Vigo manifestó su preocupación por el incremento del nacionalismo nipón y por la conducta exhibida por Madariaga en contra de este país.

Zulueta, que no había logrado impedir que Madariaga pronunciara el discurso del 7 de diciembre, siguiendo la orden de Azaña, se trasladó

²⁰ Méndez de Vigo a Zulueta, 29 de noviembre de 1932, AMAE-R 333-2.

²¹ *Ibidem.*

²² *Ibidem.*

personalmente a Ginebra para tomar medidas contra el representante español.²³ El día 23 Zulueta, que volvió a la capital española, informó a Azaña que había obligado a Madariaga a regresar provisionalmente a París, donde también prestaba sus servicios como embajador.²⁴ Esta “tardanza” en la reacción de las autoridades republicanas para frenar a Madariaga debió molestar a Méndez de Vigo. A pesar de ello, el ministro de España en Tokio cumplió con éxito la misión encomendada por Azaña, lo cual contribuyó a no trastornar las relaciones diplomáticas hispano-japonesas más de lo debido.

2. EN TORNO A LA RETIRADA DE JAPÓN DE LA SOCIEDAD DE NACIONES

A comienzos del año 33, como ya había advertido Méndez de Vigo a Zulueta, Japón demostró su creciente militarismo, sobre todo en el notable aumento del presupuesto militar. El 24 de febrero Méndez de Vigo lo volvió a constatar en el informe titulado: “Capacidad financiera del Japón en el problema de Manchuria”, explicando cómo el presupuesto de la defensa nacional de Japón se había incrementado de 1929 a 1933. Según él, en 1930 antes del Incidente de Manchuria, esa capacidad era de 443.000.000 yenes y ocupaba 28,4 % del presupuesto total, pero en 1933 Japón llegó a gastar 821.000.000 yenes, lo que suponía el 37 % del presupuesto del Estado. Es decir, este país, a raíz de la invasión de Manchuria, casi duplicó su gasto militar.

Como no podía ser de otra manera, la maltrecha economía japonesa no quedó ajena a las consecuencias que la *débâcle* financiera del 29 produjo en la economía mundial. Además, Japón hacía lo imposible por superar también su propia crisis económica aunque, paradójicamente, su gasto militar se elevaba cada vez más por sus continuas incursiones en China. Méndez de Vigo anotó el déficit que se cubría por la deuda nacional. Esta cifra en 1930 era de 90.100.000 yenes y en 1933 ascendió hasta 986.200.000 yenes, elevándose más de diez veces. En cuanto a los gastos totales del gobierno japonés, en 1930 eran de 1.687.072.000 yenes y en 1933, 2.239.950.000 yenes, lo cual indicaba un incremento acelerado del déficit. Méndez de Vigo señaló que “la crítica situación del Japón en el orden internacional” produjo esos apuros financieros.²⁵

Curiosamente, el mismo día de la elaboración del informe de Méndez de Vigo, el Comité de los Diecinueve de la Sociedad de Naciones dictó la sentencia definitiva del Incidente de Manchuria. Habían pasado más de dos meses desde el debate sobre el contenido del Informe Lytton. Ante la tardanza en emitir una resolución por parte de la institución ginebrina, el 9 de febrero Madariaga había pedido al

²³ Azaña, 2000, p. 649.

²⁴ *Ibidem*, p. 659.

²⁵ Méndez de Vigo a Zulueta, 24 de febrero de 1933, AMAE-R 333-2.

Comité que recordara a Japón el derecho de soberanía de China sobre Manchuria, mientras que Matsuoka, representante japonés, le había respondido con la expresión ya formularia —de que “el mantenimiento y el reconocimiento de la independencia de Manchucuo era la única garantía de paz en el Lejano Oriente”—.²⁶

La sentencia definitiva del Comité reflejaba principalmente la opinión de los países de segunda línea, y afirmaba que la invasión japonesa era totalmente ilegal, no admitiéndose en modo alguno la existencia de Manchucuo. Tras esta sentencia, Matsuoka leyó un manifiesto de reclamación contra la decisión societaria, presentando sus diferencias y justificaciones:

“Es bien sabido que la política japonesa en Manchuria intenta asegurar la paz en Extremo Oriente y lo realiza conforme al pacifismo existente en el mundo. Sin embargo, la sentencia tomada por la Sociedad de Naciones no la podemos aceptar, ya que tenemos que insistir en que esta decisión societaria nunca traería la paz en Extremo Oriente.”²⁷

Esta declaración de Matsuoka hizo definitiva la retirada japonesa de la institución ginebrina. De hecho, Matsuoka, después de esta disertación, no volvió a tomar asiento y salió del local sin pedir permiso, acompañado de toda la representación japonesa.²⁸ Una reacción que nos ilustra del gran malestar japonés.

Quien reaccionó inmediatamente ante esta iniciativa japonesa en la Sociedad de Naciones fue Méndez de Vigo desde Tokio. En el informe del 26 de febrero, describió la actuación de Matsuoka en Ginebra con las siguientes frases:

“(…) su gestión en Ginebra ha sonado “a bombardeo”, cuando hubiera debido ser suave y armónica y exenta de toda aspereza para atraer las simpatías del mundo y evitar el vergonzoso nombre de “agresor” conque hoy se tilda al Japón. No dudo de la aptitud del Señor Matsuoka, pero sí indico que ha sido muy torpe la táctica por él empleada en Ginebra bajo la influencia de una diplomacia belicosa. El delegado japonés luchó denodadamente pero con manifiesta inutilidad, pues, cuando declaró que si se le permitía hacer preguntas a los miembros del Comité Lytton él continuaría preguntándoles por meses y semanas, tropezó con el delegado español, quien le dijo que podría seguir haciendo cuantas preguntas le apeteciera durante el tiempo que

²⁶ Quintana Navarro, 1993, p. 85.

²⁷ Matsuoka Yosuke denki kankoukai, 1974, p. 495.

²⁸ *Ibidem*, p. 494.

marcara. Esto no sirvió más sino para enajenarse simpatías sin mejorar en modo alguno la posición japonesa en la Sociedad de las Naciones.”²⁹

Por encararse con Madariaga, que tenía una indudable influencia entre los países de segunda línea, Matsuoka perdió la credibilidad en la Sociedad de Naciones. Méndez de Vigo, en el mismo informe, llegó a calificar a la diplomacia japonesa con la expresión de “inhabilidad”.³⁰

Por otra parte, la promulgación de una sentencia definitiva sobre el asunto de Manchuria alegró a Madariaga. Sin embargo, con el paso del tiempo no pudo dejar de lamentarse por una decisión que, a su juicio, llegó tarde, y que —en consecuencia— no sirvió para evitar pocos años después el estallido de la Segunda Guerra Mundial. Acontecimiento que Madariaga calificaría en sus *Memorias* de “deplorable”.³¹ En la práctica, Méndez de Vigo asimismo percibió la situación mundial tan negativamente como Madariaga. El 26 de febrero, Méndez de Vigo envió a Zulueta un segundo informe con un título de profunda significación: “La segunda guerra mundial y la cuestión de la Sociedad de Naciones”. En él advirtió a Zulueta de que, por “la eventual retirada japonesa de la Sociedad de las Naciones”, se hablaba demasiado de “las probabilidades de una segunda guerra mundial”.³² Méndez de Vigo pensaba que la retirada de Japón de la institución ginebrina podría facilitar el estallido de otra “Gran Guerra”.

Méndez de Vigo, antes de la sentencia societaria, ya consideraba la retirada nipona “casi inevitable”. Lo constata el informe a Zulueta, redactado el 17 de febrero:

“(…) se susurran ciertos rumores acerca de la actitud en que parece se encuentran colocados los Ministros de Negocios Extranjeros, Guerra y Marina, los cuales, parece ser que amenazan con su dimisión, en el caso de que el Japón no se retire de la Sociedad de las Naciones.”³³

El 10 de marzo Méndez de Vigo informó a Zulueta de dos opiniones diferentes sobre el asunto de Manchuria. La primera la expuso el vizconde Maeda, ex-ministro de Comunicaciones. Éste intervino en el Parlamento cuando se trataba del plan presupuestario del año 33. Criticó la diplomacia japonesa y definió la retirada de Japón de la Sociedad de Naciones como un “incontestable fracaso”, pero

²⁹ Méndez de Vigo a Zulueta, 26 de febrero de 1933, AGA-AE 52 54/5175; AMAE-R 333-2.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ Madariaga, 1974, p. 316.

³² Méndez de Vigo a Zulueta, 26 de febrero de 1933, AMAE-R 333-2.

³³ Méndez de Vigo a Zulueta, 17 de febrero de 1933, AMAE-R 333-1.

al mismo tiempo reconoció que era “un asunto ya sin remedio”.³⁴

Otra opinión fue la manifestada por el barón Sakatani, ex-ministro de Educación y de Hacienda. En el Parlamento, Sakatani, en contraste con Maeda, se refirió al militarismo en los siguientes términos:

“Tenemos que mantener el orden público y la defensa de Manchuria, tenemos que aumentar los gastos de armamentos y de defensa (...)”³⁵

El énfasis en el fortalecimiento de “la defensa de Manchuria” suponía que Sakatani estaba a favor de la retirada de Japón de la Sociedad de Naciones. En todo caso, en las declaraciones de los dos, se percibe la “anormalidad” de Japón en vísperas de su retirada de la Sociedad de Naciones. Méndez de Vigo pensó en lo mismo, y concluyó el informe de ese día con una frase muy significativa sobre Japón: “la fuerte crisis que hoy día conmueve intensamente al pueblo”.³⁶

La retirada se hizo realidad el 27 de marzo, dos semanas después de dicho informe. Tras este acontecimiento, según Madariaga, Japón pudo “gozar de libertad completa en Manchuria”.³⁷ En consecuencia, Japón aseguró su dominio en Manchuria más que nunca. La retirada de Japón de la institución ginebrina contribuyó irónicamente a fortalecer el militarismo nipón.

Asimismo el Ministerio de Estado español, en el “Breve resumen de la actuación del Japón en el orden político y comercial”, redactado en septiembre de 1933, afirmó que tras la retirada, en Japón se “produjo un nuevo movimiento de exaltado patriotismo”.³⁸ Este patriotismo se puso de manifiesto a raíz del entusiasta recibimiento del que, el 27 de abril, fue objeto en el puerto de Yokohama Matsuoka, que volvía de Ginebra tras la cínica actuación que protagonizó en la Sociedad de Naciones. Nada más desembarcar, Matsuoka pronunció un encendido mensaje ante la muchedumbre congregada:

“Retirarse de la Sociedad de Naciones no es retirarse del mundo. A partir de ahora, tenemos que dedicarnos a la diplomacia de manera más independiente, pero la diplomacia naturalmente refleja la situación real de un país, así que sin fortalecer el poder nacional, no se puede realzar la dignidad nacional. (...) Nuestra preocupación no está fuera sino dentro. Nuestro problema no está en el exterior sino en el interior. Para solucionarlo, tenemos que volver a la raíz

³⁴ Méndez de Vigo a Zulueta, 10 de marzo de 1933, AMAE-R 333-1.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ Madariaga, 1974, p. 378.

³⁸ Ministerio de Estado, Sección de Ultramar y Asia, 28 de septiembre de 1933, AMAE-R 333-2.

de nuestro espíritu y levantar nuestro patriotismo.”³⁹

Matsuoka justificaba la retirada de la Sociedad de Naciones, en la que intervino él directamente. A pesar de las críticas recibidas en Ginebra, el gobierno japonés salió del envite popularmente más reforzado que antes. De este modo legitimó su política en Manchuria y aseguró su continuidad.

Resulta curioso que la retirada de Japón en marzo fuera repetida por la Alemania de Hitler en octubre. Sobre este hecho, Madariaga acusaría a Francia y Gran Bretaña de falta de responsabilidad, afirmando que “las potencias occidentales tenían que precaverse contra la posibilidad de que la Alemania nazi siguiera aquel ejemplo”.⁴⁰ El historiador japonés Akira Iriye ha señalado también la “excesiva pasividad” de Francia y Gran Bretaña, tanto contra Alemania como contra Japón.⁴¹ La postura de estas dos potencias europeas ya evidenciaba la “incompetencia” de la Sociedad de Naciones, que realmente no pudo impedir el estallido de la Segunda Guerra Mundial.

3. EL “ECLECTICISMO” DIPLOMÁTICO DE LA REPÚBLICA

A pesar de que en marzo de 1933 la Sociedad de Naciones informó a Japón de la ilegalidad de su invasión, el asunto de Manchuria se quedó sin resolver, puesto que Japón tras su retirada de Ginebra nunca abandonó Manchuria. Asimismo, se empleó mucho tiempo, casi un año y medio, en conseguir una sentencia definitiva, y, una vez obtenida ésta, de poco sirvió para poner coto al expansionismo japonés. Como se podía comprobar, la Sociedad de Naciones, organismo creado para velar por la paz mundial, no ejerció de manera eficaz esa función. Posteriormente tanto Azaña como Zulueta criticarían con dureza ese fracaso.

No siendo ya ministro de Estado, Zulueta, en 1935, a raíz de la invasión italiana de Etiopía, recordaría el típico debate del Consejo de la Sociedad de Naciones sobre los conflictos de entonces con estas palabras:

“Silencio sobre el fondo del conflicto. Silencio sobre los problemas internacionales que suscita. Silencio sobre la preparación de la guerra. Silencio sobre los deberes y derechos que a todos sus firmantes confiere el pacto de la Sociedad de Naciones.”⁴²

Este “silencio” simbolizaba la política exterior de las grandes potencias

³⁹ Matsuoka Yosuke denki kankoukai, 1974, pp. 518-519.

⁴⁰ Madariaga, 1974, p. 378.

⁴¹ Iriye, 1966, p. 118.

⁴² Zulueta, 1996, pp. 62-63.

europas que deseaban eludir los asuntos comprometidos. Zulueta citó a Gran Bretaña como la prueba más relevante de esta actitud, arguyendo: “no ha hecho otra cosa que matizar su reserva”.⁴³ En los momentos de la negociación sobre el asunto de Manchuria, Drummond, representante británico, desempeñaba el cargo de Secretario General de la Sociedad de Naciones, de modo que por su influencia, el “silencio” se propagó por toda la institución ginebrina. Residiendo ahí —a su juicio— uno de los motivos determinantes que explican la actitud exhibida en el asunto de Manchuria.

Además, en el mismo artículo, afirmaba:

“Lo que al mundo, y a España, le interesa en grado máximo no es el conflicto entre Italia y Abisinia —como tampoco lo fue hace tres años el conflicto entre China y Japón—, sino otro de carácter general, en ellos implicado: el conflicto entre el método tradicional de la violencia de la guerra, y el nuevo método jurídico que rudimentaria e imperfectamente aspira a representar la Sociedad de Naciones.”⁴⁴

Zulueta, basándose en el asunto de Manchuria al igual que en el de Etiopía, explicaba que la institución ginebrina sería incapaz de resolver los conflictos de este carácter debido a su funcionamiento “rudimentario” e “imperfecto”. Es decir, consideraba a la Sociedad de Naciones como una organización absolutamente “inmadura”.

Azaña, por otra parte, describió la institución ginebrina desde un punto muy parecido al de Zulueta. En 1937, ya en plena Guerra Civil española, recordó el asunto de Manchuria, refiriéndose a Madariaga y el Grupo de los Ocho, con estas palabras:

“Por su parte, Madariaga inventó aquel truco de adscribirse al grupo de los ocho, que sin él habría sido de siete. Total: arengas, y *manigances* de entre bastidores. No me alegro del fracaso y descrédito de la Sociedad. Muchos lo celebran con sarcasmo como un desquite del crudo realismo político sobre no sé que «idealismos». Declarar el derecho, aunque sea en pura doctrina, es todavía una quijotada. Porque ni eso hemos obtenido. (...) Para hacerse oír, y ser atendidos en la Sociedad de Ginebra, arca de la paz, definidora y guardadora del derecho, hay que ser poderoso, hay que estar preparado para la guerra, dispuesto a definirse a sí mismo el derecho, resuelto a imponerlo cuando sea desconocido. Nosotros somos débiles. No desconozco cuanto hemos

⁴³ *Ibidem*, p. 63.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 64.

hecho los españoles para, dentro de nuestra debilidad, amenguar nuestra respetabilidad. (...) Más, la Sociedad de Naciones no puede abrir la boca sino para invocar el derecho, razón de su existencia. Como el derecho está enteramente de nuestro lado, la Sociedad se hace la sorda y enmudece. Y los «pequeños pueblos», séquito del inglés, o del francés, o de quien fuese, aguardan las consignas de las grandes capitales, mientras les llega el turno de padecer la suerte de España.”⁴⁵

Por no ser una “gran potencia”, la diplomacia de la Segunda República española tuvo que adaptarse a la política de la Sociedad de Naciones, en la que mandaban los “poderosos”. La declaración de Azaña no significó un arrepentimiento, sino una justificación del “eclecticismo” que la diplomacia republicana se vio forzada a representar en la escena internacional. Este eclecticismo pudo observarse a raíz del discurso contra el Japón pronunciado por Madariaga en diciembre de 1932, y cuando Zulueta, por orden de Azaña, se afanó en solucionar la confusa situación que dicha intervención había producido en las relaciones de la Segunda República con Japón. Esta actitud ecléctica tuvo su continuidad en la diplomacia española tras la solución del asunto de Manchuria en la Sociedad de Naciones.

Desde Tokio, Méndez de Vigo supo muy bien cómo adaptarse a ese “eclecticismo” sin perder de vista el transcurrir de la política japonesa.

Las autoridades republicanas, como Azaña y Zulueta, después de la retirada nipona de la institución ginebrina, dejaron de preocuparse por la relación con este país, mientras que Méndez de Vigo siguió informándoles desde Tokio de hasta los más pequeños detalles. Lo ilustra este informe en el que se describe la reacción japonesa tras la retirada de la Sociedad de Naciones:

“Este importante acto de la vida internacional japonesa, no ha tenido aquí en general la repercusión que era de esperar, ni ha causado, por decirlo así, una impresión extraordinaria, pues, no revisten mayor alcance ni significación los comentarios hechos en la Prensa, que en su casi totalidad, no ha hecho más que parafrasear anteriores artículos y consideraciones sobre la especial misión del Japón para proteger la paz en el Extremo Oriente, bajo una base de equidad y de justicia.”⁴⁶

Esta reacción se debió a que la idea de la retirada no había sido pensada de

⁴⁵ Azaña, 2000, p. 975. Asimismo Azaña, en un discurso realizado en julio de 1937, hizo las declaraciones en el mismo sentido (Azaña, 1978, pp. 121-122).

⁴⁶ Méndez de Vigo a Zulueta, 29 de marzo de 1933, AGA-AE 52 54/5175.

repente, sino desde hacía mucho tiempo, precisamente ocho meses antes. Es decir, para la mayoría del pueblo japonés, ni la retirada de la institución ginebrina, ni el avance de la invasión de Manchuria, resultaban sorprendentes.⁴⁷ De hecho, en marzo de 1933, en el mismo mes de redacción de dicho informe, el ejército japonés ocupó Jehol y extendió el área de su dominio en China. En diciembre de 1933, meditando lo acontecido en Japón durante ese año, comunicaba al ministro de Estado, Leandro Pita Romero⁴⁸, las siguientes reflexiones:

“El año que termina ha sido muy fecundo en acontecimientos de señalada importancia en la vida internacional de este país. El hecho más culminante que fue la retirada del Japón de la Sociedad de las Naciones, creó una atmósfera (...) en que la situación en extremo oriente se asemejaba a la de Europa en 1914 (...).”⁴⁹

Méndez de Vigo subrayó que la situación de Extremo Oriente, tras la retirada japonesa de la Sociedad de Naciones, le recordaba a la de la Primera Guerra Mundial en Europa. Como entonces, como consecuencia del aumento del patriotismo, el militarismo de Japón se había intensificado aún más.

Debido a ello, Méndez de Vigo, en el mismo informe, recalcó el deseo de que las relaciones con Japón fueran apacibles. Esta postura la explicitó en una frase en la que aludía a Koki Hirota, el ministro de Negocios Extranjeros de entonces:

“(...) me es grato reconocer que su sucesor Señor Hirota ha observado la misma línea de conducta que confío persistirá en el futuro año en beneficio de nuestras mutuas relaciones como pude juzgarlo en la última conversación que sostuve con él (...).”⁵⁰

La actitud de Méndez de Vigo simbolizaba nuevamente el eclecticismo diplomático de la República española. Hirota, pese a que era firme partidario de la política de hegemonía practicada por Japón en Asia, se mostraba muy favorable al estrechamiento de lazos amistosos con otros países.⁵¹ Esto facilitó, posteriormente,

⁴⁷ Este punto lo afirma también Sandra Wilson (Wilson, 2001, p. 220).

⁴⁸ Luis de Zulueta, ministro de Estado desde diciembre de 1931, fue sustituido por Fernando de los Ríos en junio de 1933. Zulueta es el que más tiempo desempeñó este cargo. La etapa de Fernando de los Ríos duró sólo tres meses, y en septiembre llegó Claudio Sánchez-Albornoz, que tampoco aguantó mucho tiempo. Pita Romero empezó a ocupar esta cartera desde el 16 de diciembre de 1933.

⁴⁹ Méndez de Vigo a Pita Romero, 31 de diciembre de 1933, AGA-AE 52 54/5172; AMAE-R 333-1.
⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ Iriye, 1966, p. 114.

que las relaciones hispano-japonesas mejoraran.⁵² En consecuencia, el obligado eclecticismo en política exterior sirvió al menos para impedir el deterioro de las relaciones hispano-japonesas.

CONCLUSIÓN

La retirada de Japón de la Sociedad de Naciones no sólo significó que Japón pudiera contar con plena libertad para desarrollar más que nunca su militarismo, sino que también demostraba la incapacidad e inmadurez de la institución ginebrina. La Sociedad de Naciones, que no pudo impedir la retirada de Japón, tampoco fue capaz de evitar que Alemania hiciera lo propio siete meses más tarde. Madariaga reprochó a Francia y Gran Bretaña su dejadez ante esta situación. En la práctica, la responsabilidad por estos hechos de estos dos últimos países, muy influyentes en la institución ginebrina, fue enorme. No es de extrañar que Zulueta y Azaña criticaran ulteriormente la gestión de la Sociedad de Naciones. El primero destacó el “silencio” que dominó en los debates sobre asuntos importantes durante la dirección británica, y manifestó que la Sociedad de Naciones no ejercía una verdadera función a la hora de solucionar los conflictos de forma pacífica. El segundo señaló que en Ginebra era imposible hacer oír la opinión de un país de segundo orden como España, y que en consecuencia, no tenía ningún sentido la existencia del Grupo de los Ocho, formado por Madariaga con otros países “pequeños”, para contrarrestar el protagonismo de las “grandes” potencias como Francia y Gran Bretaña.

En las reflexiones de Azaña y de Zulueta se pone claramente de manifiesto una diplomacia republicana siempre obligada a situarse a remolque de la política de la Sociedad de Naciones; por mucho que el influjo que ejercían las grandes potencias en sus estructuras le resultara incómoda. Esta limitación llevaría tanto a las autoridades republicanas como al cuerpo diplomático, salvo Madariaga, a practicar el “eclecticismo” ante el asunto de Manchuria. Desde Tokio Méndez de Vigo no fue una excepción. En diciembre de 1933 tras la conversación con Hirota, entonces ministro de Negocios Extranjeros, envió a Madrid un informe que subrayaba la expectativa de buenas relaciones con Japón en el futuro. Fue una clara manifestación de la voluntad de la diplomacia española, que no quería hacerse enemiga de un Japón militarista en alza y ya situado al margen de la Sociedad de Naciones.

⁵² Como prueba de esa buena amistad mutua, en mayo de 1934 la división naval japonesa visitó el puerto de Barcelona, siendo recibida por el Ministerio de Marina español en representación del gobierno. A su vez en marzo de 1935 el Ministerio de Negocios Extranjeros de Japón envió seiscientas plantas de árboles de cerezo a Madrid, Barcelona y San Sebastián como “una pequeña demostración de simpatía del pueblo japonés hacia el español” (Ver respectivamente: AMAE-R 2571-79 y 955-86).

Después de todo, la República española, “eclectica” en su política exterior, contribuyó, sin querer, a uno de los sucesos más lamentables de la historia universal en el siglo XX: el estallido de la Segunda Guerra Mundial. En este sentido, la reacción de la Segunda República española ante Japón en torno al asunto de Manchuria nos sugiere la “trascendencia histórica” que tuvo su diplomacia.

FUENTES DOCUMENTALES

Archivo del Ministerio de Asuntos Exteriores (AMAE), Madrid, Sección Renovada (R), Legajos 333-1, 333-2, 955-86, 2571-79.

Archivo General de la Administración (AGA), Alcalá de Henares, Sección Asuntos Exteriores (AE), Cajas 52 54/5172, 52 54/5175.

BIBLIOGRAFÍA

AZAÑA, Manuel, *Diarios completos. Monarquía, República, Guerra Civil*, Barcelona, Crítica, 2000.

—, *Doctrina política de Manuel Azaña*, Madrid, Fenicia, 1978.

EGIDO LEÓN, Ángeles, “Azaña y Herriot”, en EGIDO LEÓN, Ángeles (ed.), *Azaña y los otros*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2001, pp. 103-126.

IRIYE, Akira, *Nihon no gaikou (La diplomacia de Japón)*, Tokio, Chuoukouronshinsha, 1966.

MADARIAGA, Salvador de, *Memorias (1921-1936). Amanecer sin mediodía*, Madrid, Espasa-Calpe, 1974.

MATSUOKA YOSUKE DENKI KANKOUKAI, *Matsuoka Yosuke, sono hito to shougai (Yosuke Matsuoka, una biografía)*, Tokio, Matsuoka Yosuke denki kankoukai, 1974.

MORADIELLOS, Enrique, “La política europea, 1898-1939”, *Ayer* (Madrid), 49, 2003, pp. 55-80.

PEREIRA, Juan Carlos, “La política exterior de España (1875-1939)”, en

PAREDES, Javier (coord.), *Historia Contemporánea de España (siglo XX)*, Barcelona, Ariel, 1998, pp. 550-569.

QUINTANA NAVARRO, Francisco, *España en Europa, 1931-1936*, Madrid, Nerea, 1993.

WILSON, Sandra, *Manchurian crisis and Japanese Society, 1931-33*, New York, Routledge, 2001.

YASUDA, Keishi, “«Don Quijote de la Manchuria»: Salvador de Madariaga en la Sociedad de Naciones ante la invasión japonesa de Manchuria”, *Revista de Estudios Hispánicos de Kioto (REHK)*, 13, 2005, pp. 35-49.

ZULUETA, Luis de, “La política de los cinco minutos”, *El Sol* (Madrid), 8 de agosto de 1935, en *Artículos (1904-1964)*, Alicante, Instituto de Cultura “Juan Gil-Albert”, 1996, pp. 62-66.

UNA VISIÓN HUMORÍSTICA DEL MUNDO: EL “MATERIALISMO” DE LUIS BUÑUEL

Nuria LÓPEZ LUPIÁÑEZ
nuria@ritornelo.com

INTRODUCCIÓN

En este artículo nos proponemos pensar sobre el “materialismo” de Luis Buñuel; trataremos de ver cómo los elementos básicos de su pensamiento cinematográfico constituyen una unidad coherente y forma así una *visión del mundo* propiamente buñueliana.

A continuación comentaremos los siguientes puntos: 1º En Buñuel la poesía siempre va junto con el humor; 2º Ese humor-poesía en su cine, muchas veces, nace de una peculiar relación entre los personajes y el mundo que les rodea, relación en la que el mundo se les aparece como esencialmente “seco”; 3º En ese mundo peculiarmente “seco” Buñuel hace aparecer nuestra relación primitiva con los otros y con las cosas; 4º Ese mundo buñueliano, por otro lado, tiene la curiosa característica de implicar, si utilizamos un término del filósofo Leibniz, diferentes mundos posibles al mismo tiempo; 5º Finalmente, y a modo de conclusión, estas ideas de Buñuel encajan perfectamente con lo que la filósofa María Zambrano llamaba el “materialismo español”, término que ayuda a comprender no sólo la obra cinematográfica de Buñuel sino también la de algunos destacados cineastas hispanos.

1. HUMOR Y POESÍA

Empecemos por los recuerdos del propio Buñuel. De su etapa en la Residencia de estudiantes, dice que con Lorca, Dalí y Alberti “íbamos mucho al cine, para reírnos con Keaton (...). No nos importaba si el cine era arte o no. Eso sí, nos gustaban el humor y la poesía que encontrábamos en él” [De la Colina y Pérez Turrent, 1993: 19]¹. Destacamos aquí que Buñuel rechaza, por una parte, la noción clásica y autoritaria de “arte” y, por otra, reconoce poesía en el cine humorístico de Keaton.

Esta actitud –rechazar la noción clásica del “arte” y afirmar el humor como algo poético– se materializará constantemente en sus propias películas. En su libro *Mi último suspiro*, Buñuel recuerda que si una ocurrencia no les hacía reír a él y a su co-guionista Jean-Claude Carrière, a los dos, la eliminaba del guión: es decir, el

¹ También dice en otro lugar: “La gente es tan idiota, y tiene tantos prejuicios, que creen que *Fausto* [de Murnau] y *Potemkine* [de Eisenstein], etc., son superiores a esas bufonías, que no son tales, y que yo les llamaría la nueva poesía. La equivalente surrealista, en cinema, se encuentra únicamente en esos films” [Buñuel, 2000: 199]. Buñuel piensa, además de en Keaton, en Langdon, Chaplin...

humor era un criterio fundamental de selección, incluso en su cine de madurez².

Es cierto que hay otra serie de películas más bien oscuras, como *Las Hurdes* o *Los olvidados*. Pero el propio cineasta afirma: “El humor está en mayor o menor medida en todas mis películas, hasta en *Los olvidados* que es tan tremenda.”³ Quizá el hecho de que el humor aparezca, en esta serie, envuelta en un manto de crudo realismo nos impida, o más bien nos inhiba de reírnos a carcajadas. Pero, ¿quién se negaría a reconocer en esas películas un profundo humor negro, o mejor, un profundo humor absurdo? Aquí hay una idea propiamente buñuelesca: introducir una dosis de humor hasta en los momentos más dramáticos y hacer que esa tentación a la risa, en nuestro interior, luche contra el dramatismo que, por otro lado, la película está mostrando⁴.

Y en ese duelo entre el drama y el humor, Buñuel optaba desde el principio a favor del humor e incluso veía en él “una nueva poética”. Ya vimos cómo el joven Buñuel encontraba poesía en el cine humorístico de Keaton. Posteriormente, esto lo unirá con la poética surrealista. En efecto, dice de este movimiento:

El surrealismo nació como fuerza del humor, se fundamentó en el humor como fuerza liberadora. Siendo el último elemento poético subversivo en la sociedad actual, y por lo mismo un producto de alta civilización, el humor forma parte de él, lo integra fatalmente. ... El humor es tremendo, violento y liberador. Es un escape para producir sensaciones subversivas y desagradables a través de la risa [Sánchez Vidal, 1994: 68].

Todo indica que, en Buñuel, las palabras “humor” y “poesía” son prácticamente intercambiables –ya que ambas son sinónimo de liberación. El mundo de Buñuel es esencialmente humorístico: podríamos decir que lo que expresa Buñuel a través de su larga filmografía es “una visión humorística del mundo”. Pero, ¿en qué consiste esta “visión humorística del mundo”?

2. LAS FRUSTRACIONES Y LA SEQUEDAD

El filósofo francés Henri Bergson, en su libro titulado *La risa*, destaca que lo que nos hace reír en la vida social es, junto con la fealdad, el automatismo y la falta de

² Cabe añadir que lo mismo decía ya con respecto a Dalí y las imágenes sorprendentes de *Un perro andaluz* [De la Colina y Pérez Turrent, 1993: 23].

³ Y sigue la cita: “En las últimas películas, las que he escrito con Carrière, por ejemplo, hay más humor” [De la Colina y Pérez Turrent, 1993: 154]. Podemos observar, por tanto, que la voluntad humorística de Buñuel se intensifica en su etapa francesa, etapa generalmente considerada como intelectualmente más sofisticada.

⁴ De ahí, probablemente, que hasta en sus películas más oscuras suela haber un personaje secundario que mantiene el tono de humor –y sirve de contrapunto a la situación dramática– como, por ejemplo, el viejo fetichista de *El diario de una camarera*.

flexibilidad. Aunque no es nuestra intención asimilar la estética de Buñuel a la de este filósofo, la fórmula, de pronto, se aplica bastante bien a su cine.

A Buñuel le fascina la fealdad. Pero más todavía le fascina la rigidez de los personajes: el amour fou del amante de la Edad de oro, la extraña obsesión de los hurdanos por su tierra hostil en *Las Hurdes*, los devotos o santos Nazarín, Viridiana o Simón del Desierto, el asesino siempre fallido Archibaldo de *Ensayo de un crimen*, el paranoicamente celoso Francisco de *Él*, hasta Don Mateo de su última película, extrañamente obsesionado por la supuesta virginidad de Conchita⁵.

Se trata de personajes de ideas fijas, que despliegan una interminable lucha contra la realidad que siempre se les resiste, que siempre les frustra. Y esas frustraciones repetidas, multiplicadas y condensadas, constituyen un universo peculiarmente buñueliano. Es en este universo de frustraciones repetidas donde situaríamos la visión humorística de Buñuel⁶.

Para crear este peculiar universo, Buñuel recurre no sólo a la rigidez de los personajes sino también a causas exteriores, muchas veces misteriosas, inexplicables: la consecución de alguna finalidad o deseo de los personajes choca contra la realidad que se les resiste de manera extraña, como si la realidad fuera manipulada por alguna fuerza diabólica. A este respecto, podemos recordar películas como *Subida al cielo*, *La ilusión viaja en tranvía*, *Robinson Crusoe* o *La mort dans ce jardin*, como ejemplos claros. Pero también hay casos más absurdos, así cuando se frustra un acto tan simple y cotidiano como salir de un salón (*El ángel exterminador*) o simplemente comer (*Le charme discret de la bourgeoisie*)

En todo caso, a nuestro parecer, lo esencial es ese peculiar paisaje que va apareciendo a través de las repetidas frustraciones. Tal vez el enano que aparece en *Simón del Desierto* resume de una manera admirable lo esencial de ese paisaje. Después de oír un discurso del santo Simón, dice el enano: “De todo lo que has hablado, no he entendido más que la sequedad”. No hay más que la sequedad. Para Buñuel, el mundo es esencialmente seco, hay una sequedad fundamental en la existencia humana⁷... Incluso los habitantes de las Hurdes, donde el agua es

⁵ De estos personajes nos dice Buñuel, en otro momento, que “se trata de personajes solitarios, que se ponen al margen de la historia, de la vida cotidiana, y todo por una idea fija” [De la Colina y Pérez Turrent, 1993: 137], añadiendo seguidamente que él mismo es un hombre de “ideas fijas”. Añadiremos que Buñuel relaciona estos personajes también con Don Quijote, como veremos más adelante.

⁶ También podemos recordar aquí que Gilles Deleuze –para quien la repetición era un elemento esencialmente humorístico [Deleuze, 1993: 12]– decía de Buñuel que éste hacía de la repetición “la ley del mundo” [Deleuze, 1983: 186].

⁷ Señalemos, en este sentido, la importancia de la “sequedad” para el místico Miguel de Molinos (véase, por ejemplo, el capítulo IV de su *Guía espiritual*), místico aragonés que Buñuel tal vez conociera ya que en *El gran calavera* se menciona humorísticamente su doctrina el “quietismo”.

abundante y cristalina, precisamente enferman por su agua, repleta de microbios y carente de yodo: viven así en una paradójica “sequedad” llena de agua. Tanto Robinson Crusoe (de la película homónima) como los personajes de *La mort dans ce jardin*, rodeados de la naturaleza selvática tan generosa a primera vista, casi mueren de hambre, encerrados en la aridez o esterilidad donde nada se les regala. Lo que le interesa a Buñuel ahí es observar cuáles son las relaciones que establecemos entre nosotros y con las cosas en esa esencial sequedad en la que vivimos.

3. LAS RELACIONES PRIMITIVAS CON LOS OTROS Y CON LAS COSAS

Bien conocido es el interés de Buñuel por los insectos. Ya en su juventud fue alumno del famoso entomólogo español Ignacio Bolívar y durante dos años se dedicó al estudio de los insectos. Dice él mismo que siempre le han apasionado los insectos y afirma tener una parte de entomólogo [Bazin y Donil-Valcroze, 1999: 24]. En sus películas, no solo solían aparecer insectos, aves o animales sin venir a cuento, sino que veía a sus personajes, de alguna manera, con la mirada de un entomólogo. Así, por ejemplo, dice de la película *Él*: “El protagonista de *El* es un tipo que me interesa como un escarabajo o un anofélex.” [Ibíd.]

Naturalmente, las situaciones extremas –de frustración reiterada– son un lugar de observación privilegiado para el entomólogo Buñuel; son una especie de “caldo de cultivo” como él dice:

Me interesa, como siempre, ver cómo las circunstancias van a hacer cambiar a los personajes. Es como meterlos en un caldo de cultivo. En ocasiones se puede comprobar que gente muy inteligente y civilizada, ante una situación de peligro común, se vuelve brutal, se animaliza. Y al revés. A unos la experiencia los mejora, a otros los empeora [De la Colina y Pérez Turrent, 1993: 101].

Estas situaciones extremas permiten que aflore lo irracional (el “¡mátalo!” o “¡máténlo!” de algunas películas). Son situaciones caóticas en las que hay como una vuelta al punto cero de la sociedad o de la cultura, donde momentáneamente las reglas sociales se ponen en suspenso. Es también donde se desarrollan diversas perversiones tan interesantes para Buñuel: masoquismo, fetichismo, sadismo...⁸ A

⁸ Como no podemos desarrollar aquí nuestra perspectiva sobre el tema, nos limitamos a hacer algunas anotaciones. Sade es una referencia clave en su obra, con él comparte actitud y temas: “En Sade descubrí un mundo de subversión extraordinario, en el que entra todo: desde los insectos a las costumbres de la sociedad humana, el sexo, la teología.” [De la Colina y Pérez Turrent, 1993: 29]. En cuanto al fetichismo, Buñuel dice: “me sirvo mucho de objetos, del fetichismo que inspiran, para crear un efecto cómico” [Buñuel, 2000: 37]. No es menos

Buñuel le fascinaba ver cómo, aunque seguimos viviendo en el mismo mundo, empezamos a vivirlo de manera diferente, y cómo las relaciones entre nosotros y con las cosas que nos rodean van cambiando de aspecto, cómo se van transformando. Y para Buñuel, el cine era un instrumento ideal para expresar esas situaciones, esos estados⁹. En su célebre conferencia “El cine, instrumento de poesía” dice:

(...) ese mismo vaso contemplado por distintos hombres puede ser mil cosas distintas, porque cada uno de ellos carga de afectividad lo que contempla, y ninguno lo ve tal como es, sino como sus deseos y su estado de ánimo quieren verlo. (...) ese cine me dará una visión integral de la realidad, acrecentará mi conocimiento de las cosas y de los seres y me abrirá el mundo maravilloso de lo desconocido [Buñuel, 2000: 68].

Lo irracional, lo violento y lo perverso de su cine es un modo de darnos “una visión integral de la realidad”, es un modo de abrir la pantalla al caos, “caos” que, como él mismo dice, “sentimos a veces muy profundamente en nosotros mismos” [Buñuel, 1998: 203]¹⁰. Buñuel abre la pantalla al caos que sentimos a veces muy profundamente en nosotros mismos. Buñuel ríe –y también reímos nosotros– frente a ese caos, pero esa risa no es una risa indiferente; nos implica. La mirada de entomólogo respecto a los personajes y a las situaciones tienen algo de científico que marca la distancia suficiente para reír, pero lo que descubre, también nos afecta¹¹. Es importante decir aquí que Buñuel rechaza explícitamente la ironía.

humorístico su masoquismo, tema que llega a ser central en *Belle de jour* y en *Cet obscur objet du désir*.

⁹ Y así dice en otra ocasión: “Me gustaría hacer documentales de naturaleza psicológica” [Buñuel, 2000: 33]. Al introducir esa dimensión psicológica, Buñuel solía informarse ampliamente (visitando en primera persona los ámbitos de investigación) antes de realizar una película de ficción, y esto no sólo en los casos explícitos como *Los olvidados*, sino también en otras películas de pura ficción como *Belle de jour*, donde, según recuerda su coguionista J.-C. Carrière, todas las perversiones fueron extraídas de casos reales [Carrière, 2005]. Por tanto, cuando Buñuel aplica a nada menos que a siete de sus películas, la categoría científica de “caso” (como indican sus prólogos) y las trata como documentales, hay que tomarlo al pie de la letra –eso sí, en el sentido que Buñuel da al término “documental”: documental que además de objetivo y descriptivo, interpreta la realidad y puede “expresar amor, tristeza y humor.” [Buñuel, 2000: 32].

¹⁰ En el mencionado artículo, Buñuel reivindica un cine que abra “la pantalla al mundo libertador de la poesía”. Y es que el cine “parece haberse inventado para expresar la vida subconsciente que tan profundamente penetra por sus raíces, la poesía”, entendiendo por vida subconsciente los sueños, las emociones y el instinto [Buñuel, 2000: 66].

¹¹ Empezando con el propio Buñuel quien, aunque dice “he tratado burlescamente a la mayor parte de los protagonistas de mis películas” no deja de identificarse con ellos. Dice de *Él*: “Hay algo de mí en el protagonista” [De la Colina y Pérez Turrent, 1993: 79] y de Don Lope: “yo soy don Lope” [citado en Barbachano, 2001: 149]. En esta identificación con personajes no muy “dignos” de su cine, se emparenta con dos cineastas, también “humorísticos” como Orson Welles y

Nos dice: “no hay que confundir humor con ironía. La ironía es un elemento parcial, individual, aislado. Es decorativa, puede decorar. Yo estoy contra la ironía. El humor es tremendo, violento y liberador. Es un escape para producir sensaciones subversivas y desagradables a través de la risa” [Sánchez Vidal, 1994: 68]¹².

4. LA COEXISTENCIA DE LOS MUNDOS POSIBLES

Así pues, Buñuel, a través de sus películas, nos lleva a ese punto cero de la sociedad o de la cultura, y nos hace ver, explícita o implícitamente, nuestra relación primitiva con los otros y con las cosas. Esa visión nos produce al mismo tiempo una risa absurda y una inquietud, porque vemos allí un caos. Más de una vez Buñuel ha destacado que “No vivimos en el mejor de los mundos posibles” [Buñuel, 2000: 201]¹³. Esta afirmación merece ser estudiada detenidamente.

Como es sabido, la expresión “el mejor de los mundos posibles” pertenece al filósofo alemán Gottfried Wilhelm Leibniz. Este filósofo nacido a mediados del siglo XVII, intentó, por así decirlo, reparar filosóficamente las fracturas existenciales que empezaban a vivirse en la sociedad de su época. Leibniz afirmó que Dios creó este mundo como el mejor de los mundos posibles, pero lo afirmó en el sentido de que éste era el mejor de los mundos posibles a pesar de todo, o sea, el menos malo de todos. Supongamos que un tal Juan robó a un tal José. Solemos pensar simplemente que el mundo sería mejor si no le hubiera robado. Pero Leibniz no aísla un acontecimiento de otros, sino que piensa, si hablamos cinematográficamente, por secuencias¹⁴. Si Juan no hubiera robado a José, habría

Stroheim. De éste último precisamente dice Buñuel: “Tal maestría en la visualización de lo más bajo, feo y vil y corrompido de los hombres, nos repugna y nos admira al mismo tiempo” [Buñuel, 2000: 165]. Decimos cineastas humorísticos desde nuestro punto de vista, desde lo que llamamos el “humor ontológico” [véase López, 2004: 89-99; López, 2005: 119-154].

¹² También Bergson diferencia claramente ambas: “... l'ironie est de nature oratoire, tandis que l'humour a quelque chose de plus scientifique. On accentue l'ironie en se laissant soulever de plus en plus haut par l'idée du bien qui devrait être... On accentue l'humour, au contraire, en descendant de plus en plus bas à l'intérieur du mal qui est, pour en noter les particularités avec une plus froide indifférence” [Bergson, 1984: 448].

¹³ Y añade: “me gustaría seguir haciendo películas que, además de entretener, convencieran al público de la absoluta certeza de esta idea” [*ibíd.*]. También cabe mencionar un recuerdo del célebre documentalista norteamericano Robert Gardner. En su encuentro personal con Buñuel, Gardner le preguntó sobre su intención de una secuencia bastante dura o cruel de una de sus películas, y obtuvo de él una respuesta que le impresionó mucho: Buñuel quería avisar al público, a través de esa secuencia, que éste no era el mejor de los mundos posibles [Gardner, 2001: 23].

¹⁴ Tal vez es eso lo que vería Buñuel en Leibniz (aunque el punto de partida para éste, por su parte, sería más bien las secuencias matemáticas). En cualquier caso, no es sorprendente que el cineasta maneje conceptos esenciales del filósofo como “mónada” [Buñuel, 2000: 189-192]. Buñuel no sólo se licenció en Filosofía y Letras sino que tuvo contacto personal con grandes filósofos como Unamuno, Ortega y Gasset o Eugenio d'Ors (de quien fue una especie de secretario en París). Respecto a Leibniz, Agustín Andreu afirma que este filósofo es esencial en el panorama intelectual español de la época –desde Sanz del Río hasta Ortega, pasando por

habido otra secuencia, otra historia, tanto en la vida de Juan como en la de José. Es posible que, si Juan no le hubiera robado, José hubiera seguido su camino y habría encontrado a otro ladrón peor, que lo hubiera matado. Nuestra vida se bifurca a cada momento, ir por un camino u otro, ver a alguien o no verlo, y uno nunca sabe cuál resulta positivo en su último balance: el único que conoce ese último balance, para Leibniz, es Dios.

En el cine de Buñuel abundan las bifurcaciones, explícitas o implícitas. Estas bifurcaciones –y esta es la gran diferencia con Leibniz– no se deben a Dios, sino al azar o a la casualidad. Dice Buñuel:

Nos hallaremos ante encrucijadas cada vez más complejas, que conducirán a otras encrucijadas, a laberintos fantásticos en los que habremos de elegir nuestro camino. Así, siguiendo causas aparentes, que no son, en realidad, sino una serie, una profusión ilimitada de casualidades, podríamos irnos remontando cada vez más lejos en el tiempo, vertiginosamente, sin pausa, a través de la Historia, a través de todas las civilizaciones, hasta los protozoarios originales [Buñuel, 1998: 201].

En Tristana, Buñuel muestra este tema de manera casi didáctica: Tristana se plantea elegir entre dos columnas, entre dos garbanzos, entre dos calles, como si intuyera que cada elección le podría conducir a una bifurcación diferente¹⁵. Y efectivamente: en una esquina Tristana elige una de las dos calles porque le gusta más, y en ella aparece casualmente un perro rabioso que le lleva a un patio donde conoce a un pintor por el que abandonará a su “tutor” don Lope.

Buñuel piensa, al igual que Leibniz, que nuestra vida está compuesta de miles o millones de estas bifurcaciones. Ahora bien, puesto que en Buñuel no existe un Dios que elija el mejor mundo posible –como en Leibniz–, sino el azar, estas bifurcaciones, implícitamente, nos llevan a todos los mundos posibles al mismo tiempo. Precisamente de ahí viene una de las más curiosas invenciones buñuelianas: dejar que los distintos mundos posibles coexistan¹⁶. Así, en *Le*

Machado. Leibniz era el filósofo que conectaba la filosofía española con la alemana y europea [Andreu, 2004: 26].

¹⁵ Mientras don Lope y Saturna sólo ven identidades (columnas o garbanzos iguales respectivamente), Tristana percibe y afirma la radical diferencia de las cosas como la princesa de un diálogo leibniziano para quien no hay dos hojas perfectamente iguales [Leibniz, 1990: 180]. Véase también su *Monadología* [Leibniz, 2003: 693].

¹⁶ Es un mundo cercano al de Borges, otro “discípulo” de Leibniz [cf. Deleuze, 1988: 83]. No es casual que el último guionista de Buñuel, Carrière, cite un fragmento de *El jardín de senderos que se bifurcan*: “En todas las ficciones, cada vez que un hombre se enfrenta con diversas alternativas, opta por una y elimina las otras; en la del casi inextricable Ts’ui Pên, opta –simultáneamente– por todas. *Crea*, así, diversos porvenires, diversos tiempos, que también proliferan y se bifurcan.” [Carrière y Bonitzer, 1991: 91].

fantôme de la liberté, se supone que una niña está perdida, y la buscan por todas partes, y sin embargo, la niña ha estado siempre presente. Belle de jour nos da dos finales completamente diferentes: uno que muestra al marido paralítico, y otro, donde el marido está completamente sano. Y en Cet obscur objet du désir, el papel de Conchita es interpretado por dos actrices con rasgos físicos completamente diferentes (Ángela Molina y Carole Bouquet)¹⁷.

Pero también tenemos que atender a elementos menos evidentes. Por ejemplo, en Viridiana, una misma cuerda sirve para que salte una niña, luego para que se suicide Don Jaime y finalmente como cinturón de un mendigo. Las mismas personas, las mismas cosas contienen en sí diferentes posibilidades, diferentes mundos posibles y nunca sabemos por cuál —o por cuáles— de ellos estamos yendo. En numerosos momentos de su cine, Buñuel lo muestra con un gran arte del collage¹⁸, que produce en nosotros al mismo tiempo risa y sensaciones subversivas.

CONCLUSIÓN: EL MATERIALISMO ESPAÑOL

Repasemos. Hemos hablado de las frustraciones reiteradas, de la esencial sequedad, de las relaciones primitivas con los otros y con las cosas, de la coexistencia de los mundos posibles. También vimos como, para Buñuel, su cine muestra los distintos modos de ver las cosas —así un vaso— y como esas visiones distintas aumentan nuestro “conocimiento de las cosas y los seres”. A Buñuel siempre le interesaba la realidad material, y su medio de expresión era el cine, una de las artes más inmediatamente materiales.

Probablemente, ese apego de Buñuel a la materialidad, como objeto de expresión y también como medio de expresión, es una de las manifestaciones más clara y profundas de lo que María Zambrano llamaba “materialismo español”, aunque la filósofa no pensaba en Buñuel cuando acuñó este concepto. Dice Zambrano:

¹⁷ Buñuel siente predilección por los mundos, situaciones y personajes contrarios o contradictorios. Así dice: “me interesa la situación que permite dos actos contrarios simultáneos: besar y al mismo tiempo insultar, acariciar y al mismo tiempo matar, o al revés. No me interesan personajes sin aspectos contradictorios.” [De la Colina y Pérez Turrent, 1993: 99]. Tal vez la ambigüedad —que guarda en sí misma diversas direcciones posibles— podamos situarla en esta línea; así los finales con los dudosos “curados” de *Él* o de *La voie lactée*. No son menos inquietantes y ambiguos los finales demasiado felices —después de haberse desencadenado los demonios— de *Ensayo de un crimen* o de *Susana*.

¹⁸ El surrealismo hereda del Dadá el uso del collage, en parte porque muchos de sus componentes pasaron de un grupo a otro como Max Ernst o Jean Arp. Junto al *collage*, se encuentra el azar al que se considera el “descubrimiento mayor de Dadá” como señala el cineasta dadá Hans Richter [Richter, 1973: 57]. Venga de donde venga, es notable la afinidad de Buñuel por el collage y el azar y es que el collage (donde cualquier cosa se une con cualquier otra) es el mejor medio para mostrar lo azaroso de lo dado y su reversibilidad. De ahí su carácter irrisorio y subversivo al mismo tiempo.

El español, tal vez por un amor excesivo, por una adhesión fidelísima a la realidad que le rodea, se ha negado persistentemente a elaborar teorías sobre ella, a dejársela suplantar por los conceptos, como ha hecho el europeo. Rebeldía que se manifiesta casi siempre en forma de burla; en ese darle la vuelta a las actitudes sublimes; en esa mirada maliciosa con la que el español (...) da la vuelta (...) a las palabras altisonantes, a las actitudes pretenciosas [Zambrano, 1998: 185]¹⁹.

Según la filósofa, lo esencial de este materialismo español es la presencia de la “naturaleza escueta” sin aditivos divinos y sobre todo la “magnificencia de las cosas más humildes, de las criaturas más vulgares”. Se trata de un materialismo afectivo, “amante de las cosas” [Zambrano, 2004: 144-145].

Exactamente lo mismo ocurre con Buñuel: fidelidad a la materia, apego a las cosas humildes (zapatos, cajas, garbanzos, cuerdas... su llamado *fetichismo*) y a los personajes vulgares e incluso abyectos²⁰; apego en suma a la realidad “múltiple e inabarcable” (*ibíd.*), irreductible a modelos lógicos, morales, intelectuales, estéticos... Buñuel se sitúa así siempre entre las cosas y los individuos, y nunca fuera de ellos. Y eso mismo es su fuente de humor. Burla hay, burla a las pretendidas cosas superiores (valores sagrados, rituales sociales²¹), pero no desprecio ni siquiera a las formas más “inferiores” que pueblan la tierra, humanos o insectos.

Por último, si para Zambrano, este materialismo español apunta al

¹⁹ Cabe añadir que Ortega y Gasset, por su parte, ya habla en 1911 del “materialismo extremo” del español, caracterizándolo con términos muy semejantes a lo que hará después Zambrano: “El hombre español se caracteriza por su antipatía hacia todo lo transcendente; es un materialista extremo. Las cosas, las hermanas cosas, en su rudeza material, en su individualidad, en su miseria y sordidez, no quintaesenciadas y traducidas y estilizadas, no como símbolo de valores superiores... eso ama el hombre español. Cuando Murillo pinta junto a la Sagrada Familia un puchero, diríase que prefiere la grosera realidad de éste a toda la corte celestial; sin espiritualizarlo, lo mete en el cielo con su olor mezquino de olla recalentada y grasienta” [Ortega y Gasset, 1981: 108].

²⁰ Como Jaibo de *Los olvidados* o *El bruto*. Añadiremos que muchos personajes buñuelianos tienen una importante base cultural española: así los quijotescos Nazarín o Viridiana – “Quijote con faldas”, dice Buñuel [Sánchez Vidal, 1994: 78]. En la sombra de este personaje nos encontramos con el “falso caballero” (como Don Lope o *Él*) y la “falsa niña inocente” (como Susana o Conchita). También destacan las figuras cercanas a la picaresca española como los dos peregrinos de *La voie lactée* o el ciego de *Los olvidados*.

²¹ En este sentido, una de las fuentes principales del humor buñueliano lo constituye la confrontación de lo sagrado con lo profano, del rebajamiento del primero –lo sagrado– por el contacto inmediato con lo segundo. Así, los milagros de Simón y Jesús reducidos a momentos ordinarios, el Jesús familiar y chistoso (*Simón del desierto* y *La voie lactée* respectivamente), los frailes jugándose al póker las imágenes religiosas, los mismos frailes presenciando una sesión masoquista (*Le fantôme de la liberté*)...

conocimiento poético, este es el conocimiento que explora Buñuel a través del “cine, instrumento de poesía”. Para Buñuel en el cine-poesía cabe el universo entero. Dice Buñuel:

El universo, lo infinito y lo minuto, la materia y el alma pueden navegar entre las reducidas márgenes de la pantalla –océano y gota–, que rectangula en el cerebro del cineasta como una nueva dimensión del alma [Buñuel, 2000: 191]²².

Para terminar, quisiera señalar muy brevemente que Buñuel comparte este materialismo no solamente con cineastas españoles como Erice o Almodóvar, sino también con hispanoamericanos como, por ejemplo, Solanas, Jodorowsky o Gutiérrez Alea. No se trata necesariamente de influencias (aunque probablemente las hay), sino sobre todo de confluencias a partir de un trasfondo cultural común o semejante ²³. Sería interesante ver cómo estos y otros cineastas, cada uno a su manera, expresan y desarrollan cinematográficamente la dimensión material de la existencia humana. En ese sentido, quizá este artículo sirva de un punto de partida para otras investigaciones futuras.

BIBLIOGRAFÍA

- Andreu, Agustín. *El cristianismo metafísico de Antonio Machado*, Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, 2004.
- Barbachano, Carlos. “El viejo Don Lope en Toledo”, en *Obsesión Buñuel* (edición Antonio Castro), Asociación Luis Buñuel y Ocho y Medio, Madrid, 2001, pp. 145-161.
- Bazin, André y Jacques Donil-Valcroze. “Entrevista con Luis Buñuel” (1954), en *Buñuel, Dreyer, Welles, Fundamentos*, Madrid, 1999 (1ª 1991), pp. 17-33.
- Bergson, Henri. *Le rire*, en *Oeuvres*, Édition du Centenaire (textos anotados por André Robinet), P.U.F., París, 1984 (1.ª ed., 1959), p. 448.
- Buñuel, Luis. *Escritos de Luis Buñuel*, edición de Manuel López Villegas, Páginas de

²² “Por el conocimiento poético el hombre no se separa jamás del universo” [Zambrano, 2004: 159]. Con todo, este conocimiento es aún, para Zambrano, una promesa [*ibíd.*]. Diremos asimismo que Zambrano explica su concepto remitiéndose a Cervantes y a Pérez Galdós o Gómez de la Serna, referencias muy importantes para Buñuel.

²³ El cineasta español Luis Alcoriza, guionista de películas muy importantes de Buñuel dice que a su segunda película “se la tachó de buñuelesca”, pero “Lo que ocurre es que ambos tenemos unas fuentes comunes. Ambos somos amantísimos de la novela picaresca, Goya, el esperpento. Tenemos las mismas raíces.” [Torres, 2005: 130]. Es indudable que Latinoamérica comparte una esencial tradición, de ahí que hablemos de confluencia más que de influencia, aunque claro está que esta puede existir en mayor o menor grado, por determinar en cada caso.

- Espuma, 2000.
- . *Mi último suspiro*, Plaza y Janés, Barcelona, 1998 (1ª ed. 1982, en francés).
- Carrière, Jean-Claude y Pascal Bonitzer. *Práctica del guión cinematográfico*, Paidós, Barcelona, 1998.
- Carrière, Jean-Claude. “Histoire d’un film” (documental), material extra de *Belle de jour* (DVD), Collection Luis Buñuel, Studio Canal, 2005.
- De la Colina, José y Tomás Pérez Turrent. *Buñuel por Buñuel*, Plot, Madrid, 1993 (1998).
- Deleuze, Gilles. *Différence et répétition*, PUF, París, 1993 (1ª ed. 1968).
- . *Cinéma 1: L’Image-mouvement*, Minuit, París, 1983.
- . *Le Pli : Leibniz et le baroque*, Minuit, París, 1988.
- Gardner, Robert y Östör, Ákos. *Making Forest of Bliss*, Harvard Film Archive, Cambridge (Mass.), 2001.
- Leibniz, Gottfried Wilhelm. *Nouveaux essais sur l’entendement humain*, Flammarion, París, 1990.
- . *Escritos filosóficos*, A. Machado Libros, Madrid, 2003.
- López, Nuria. “Un esbozo del ‘humor ontológico’ en el cine: en torno a Suleiman, Iosseliani y otros directores”, *Ágora* n.º.2, Centro Internacional de Estudios Regionales, Universidad de Tenri, 2004, págs. 89-99.
- . 「映画を感じること——映画における存在論的ユーモア」 (“Sentir el cine: el humor ontológico en el cine”), capítulo 4 de la obra colectiva 『映画的思考の冒険——生・現実・可能性』 (*Aventuras del pensamiento cinematográfico: vida, realidad, posibilidad*), Kioto, Sekaishissha, junio de 2006, págs. 119-154.
- Molinos, Miguel de. *Guía espiritual*, Alianza, Madrid, 1989.
- Ortega y Gasset, José. *La deshumanización del arte*, Alianza, Madrid, 1981 (1ª ed. 1925).
- Richter, Hans. *Historia del dadaísmo*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1973.
- Sánchez Vidal, Agustín. *Luis Buñuel*, Cátedra, Madrid, 1994.
- Torres, Augusto M. *Buñuel y sus discípulos*, Huerga & Fierro editores, Madrid, 2005.
- Zambrano, María. *Los intelectuales en el drama de España y escritos de la guerra civil*. Ed. Trotta, Madrid, 1998.
- . *Pensamiento y poesía en la vida española*. Ed. Biblioteca Nueva, Madrid, 2004.

APRENDIENDO PROSODIA: LA ENTONACIÓN

Gisele FERNÁNDEZ LÁZARO

gisele.fdez@gmail.com

¿QUÉ ES LA PROSODIA?

Según Llisterri, la prosodia es un “fenómeno fónico complejo derivado de la participación de recursos suprasegmentales diversos, esencialmente la melodía, el acento, las pausas y el ritmo”.¹

Los fonemas nos permiten clasificar los sonidos de una lengua de acuerdo con un sistema abstracto predeterminado. Pero en la comunicación oral no percibimos fonemas, sino sonidos. Cada sonido equivale a un segmento, y el habla no es más que una sucesión de segmentos ordenados según un código previamente aceptado.

Los elementos suprasegmentales a los que hace referencia Llisterri en su definición de la prosodia son aquellos que abarcan más de un segmento o sonido. En el caso del español, los dos elementos suprasegmentales más importantes son la acentuación y la entonación.

Mientras la acentuación engloba diferentes parámetros tales como el ritmo, tono, duración e intensidad; la entonación hace referencia principalmente a la melodía que percibimos en la producción oral. La melodía está determinada por las variaciones de frecuencia o frecuencia fundamental (f_0). Según Cortés, “La melodía toma como base la (f_0) y constituye la esencia de la entonación”.² Otros elementos de la entonación son la cantidad, la intensidad y la pausa. La cantidad alude a la duración de un sonido. La intensidad es lo que vulgarmente se denomina volumen y que hace referencia, principalmente, a la amplitud de onda. Con respecto a la pausa, Quillis distingue tres tipos diferentes: pausas fisiológicas, pausas lingüísticas y titubeos.³

Hidalgo Navarro señala dos formas diferentes de acercamiento al análisis lingüístico de la entonación: el nivel sintagmático y el nivel paradigmático.⁴ El primer nivel se centra en el estudio de la curva melódica y de su comportamiento dentro de un discurso coherente. Es este, sin embargo, un nivel de análisis difícilmente sistematizable y, por lo tanto, poco práctico para la enseñanza de la

¹ Llisterri, J. “Las funciones de la entonación”, ponencia impartida en el Máster europeo en mediación intramediterránea, Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona, 22 de noviembre de 2004. Citado por Hidalgo Navarro, A. “Aspectos de la entonación española: viejos y nuevos enfoques”, 2006. p.15

² Cortés, M. “Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación”, 2002. p.22

³ Quillis, A. “Tratado de fonología y fonética españolas”. 1993. pp. 416-417

⁴ Hidalgo Navarro, A. “La entonación coloquial. Función demarcativa y unidades de habla”. 1997.

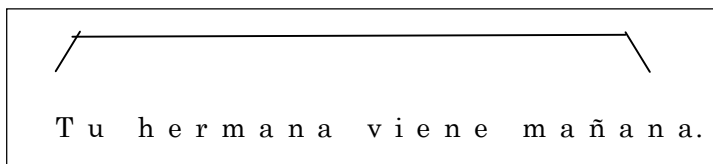
entonación. El nivel paradigmático se basa en el análisis de las unidades entonativas, es decir, de oraciones por oposición o ausencia de unas u otras. Permite, por lo tanto, una sistematización objetiva y estable de la curva melódica.

TIPOS DE ENTONACIÓN

Entonación enunciativa

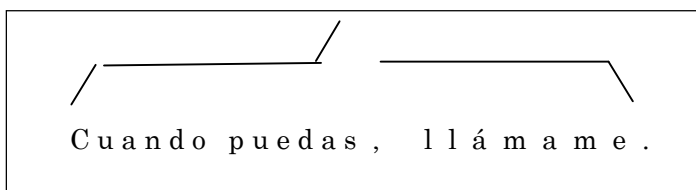
a) Un grupo fónico:

Se caracteriza por una curva melódica con descenso final de la voz. Cuanto más pronunciado es el descenso iniciado en la sílaba tónica (última sílaba acentuada) más categórica resulta la afirmación.



b) Dos grupos fónicos:

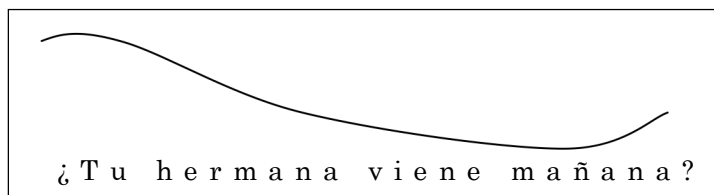
El primer grupo termina en anticadencia y el segundo en cadencia.



Entonación interrogativa

a) Interrogativa absoluta:

La pregunta absoluta es aquella que exige una respuesta afirmativa o negativa. Presenta una curva descendente que se inicia en la primera sílaba tónica y termina en anticadencia.



b) Interrogativa pronominal:

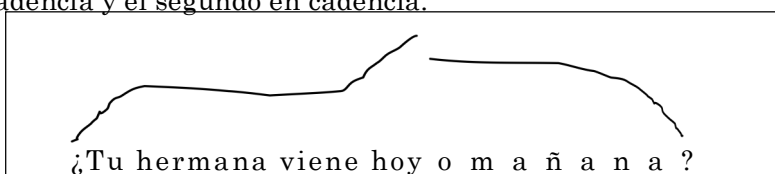
La pregunta pronominal se usa para averiguar algún dato concreto que desconocemos. Generalmente este tipo de preguntas están precedidas por algún pronombre o adverbio interrogativo que presenta el tono más alto de la frase siendo este, en cualquier caso, menos elevado que el de la interrogación

absoluta. Después de la primera sílaba tónica se produce un ligero descenso en la curva melódica que abarca todo el cuerpo del enunciado, hasta llegar a la última sílaba tónica que presenta una inflexión circunfleja para terminar en un descenso o cadencia hasta un tono semigrave.



c) Interrogación disyuntiva:

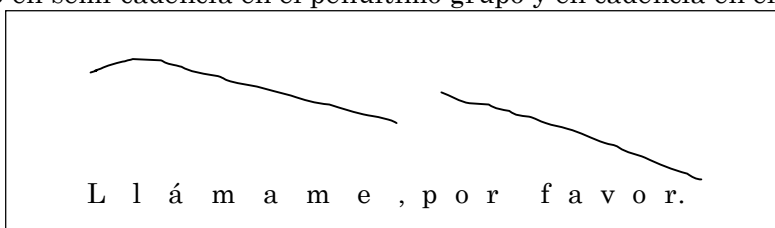
Formada por dos grupos unidos por la conjunción “o”. Al igual que en el caso de la entonación enunciativa con dos grupos fónicos, el primer grupo termina en anticadencia y el segundo en cadencia.



Entonación volitiva

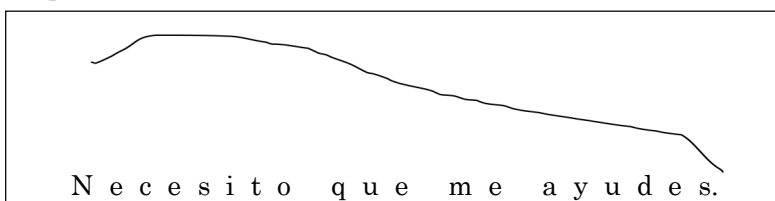
a) De mandato:

Usada para expresar orden o mandato. En la entonación volitiva de cortesía se le añaden ciertas expresiones como: “por favor”. En este caso, al estar compuesta la curva melódica por más de un grupo fónico, se producirá un descenso en semi-cadencia en el penúltimo grupo y en cadencia en el último.



b) De ruego:

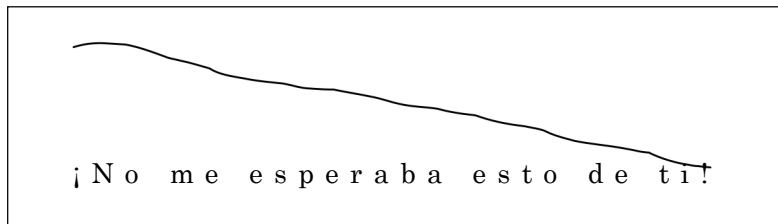
Se diferencia de la entonación volitiva de mandato básicamente en el alargamiento de la última sílaba tónica y el pronunciado descenso tonal producido a partir de la misma.



Entonación exclamativa

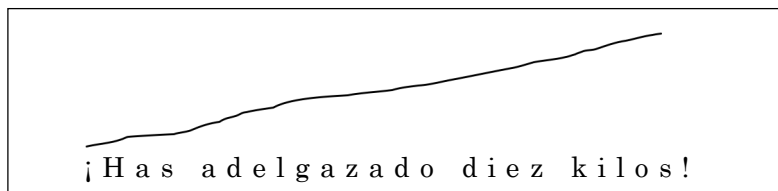
a) Exclamación descendente o menor:

Expresa estados de ánimo moderados de muy diversa índole tales como enfado, decepción, sorpresa, etc. El descenso de la curva melódica comienza en la primera sílaba tónica y se prolonga hasta el fin de la frase.



b) Exclamación ascendente:

Usada para expresar sorpresa o protesta ante una declaración. La curva melódica produce una gradual elevación desde la primera sílaba que se mantiene hasta el fin de la frase.



Navarro Tomás añade a los anteriores un tercer grupo al que denomina exclamación ondulada.⁵ Esta curva melódica corresponde a los estados de ánimo extremos producidos por la alegría, la desesperación, el dolor, el entusiasmo, etc

RESULTADOS DE UNA PRUEBA DE PERCEPCIÓN DE LA ENTONACIÓN ESPAÑOLA ENTRE ALUMNOS JAPONESES

Con el objetivo de determinar el grado de percepción de los patrones de entonación del español por parte de los estudiantes japoneses y analizar cuáles son las dificultades concretas a las que estos se enfrentan en los diferentes niveles de aprendizaje, se realizó una prueba auditiva de percepción de la entonación a cuatro grupos de entre 22 y 29 alumnos cada uno del departamento de español de una universidad japonesa. El grupo 1 (grupo de control) corresponde a una clase de primer curso a la que se le realizó la prueba en su primer día lectivo, por lo que se trataba de un grupo de principiantes absolutos. El grupo 2 pertenece a un grupo de primer curso, el 3 a uno de segundo curso y el 4 a un grupo mixto de tercer y cuarto curso. Las pruebas tuvieron lugar en octubre de 2008, salvo en el caso del grupo 1, que fueron realizadas en abril de 2009, por ser esta la fecha de comienzo del curso.

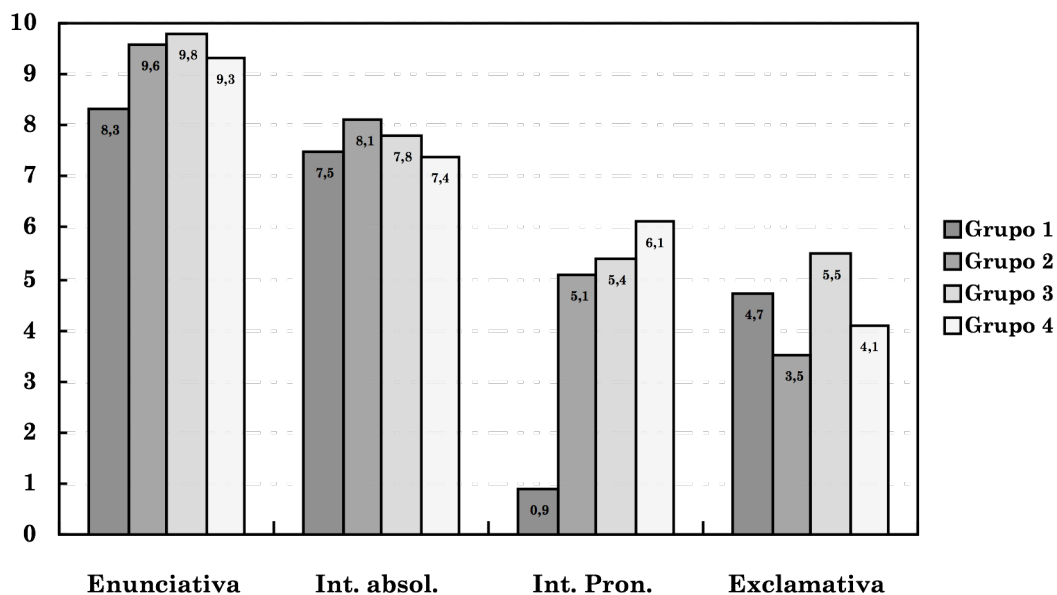
⁵ Navarro Tomás, T. "Manual de entonación española", 1944.

La prueba constaba de 40 enunciados pregrabados que los estudiantes debían escuchar y clasificar en tres grupos según su entonación: enunciativa (.), interrogativa (?) o exclamativa (!). Las entonaciones interrogativa pronominal y absoluta se englobaron dentro de una misma variable para simplificar la clasificación por parte de los participantes. Los estudiantes únicamente debían marcar en una hoja de respuestas la casilla correspondiente a la curva melódica que creían percibir en cada enunciado.

De cada grupo de informantes se extrajeron 15 muestras al azar y se analizaron las cuatro variables entonativas estudiadas. El siguiente gráfico nos ofrece una panorámica general de los resultados obtenidos en dicha prueba. Es importante tener en cuenta que “grupo” equivale a “tiempo” (tiempo durante el cual los estudiantes han permanecido en contacto con la lengua española)

El gráfico muestra que solo se produce una variación significativa en el caso de la entonación interrogativa pronominal. El grupo de control apenas reconoce esta curva melódica, los estudiantes de primer curso la reconocen mejor y según avanzan de curso su capacidad de percepción mejora sensiblemente. El resto de variables no experimenta con el paso del tiempo ninguna mejora significativa, e incluso, en el caso de la interrogativa absoluta, se produce un empeoramiento en la percepción de la misma.

Como se puede observar en el gráfico, es la entonación enunciativa la que menos dificultades plantea a los estudiantes japoneses de ELE, probablemente debido a la semejanza entre los patrones de entonación respectivos en japonés y español.



Como se puede apreciar en el gráfico, las máximas dificultades aparecen en la percepción del entorno enfático. Algunas de las probables causas de este fenómeno podrían ser las siguientes:

- Los enunciados enfáticos se usan con menos frecuencia que los declarativos o los interrogativos por lo que los estudiantes tienen menos oportunidades de entrar en contacto con ellos y asimilarlos.
- La entonación enfática es mucho más variada y compleja que el resto, y, por lo tanto, menos sistematizable.
- La prueba se efectuó con enunciados aislados por lo que los participantes en la misma no dispusieron de un marco contextual que les sirviera de referencia entonativa
- Muchos de los estudiantes que participaron en la prueba señalaron como enunciativos los entornos exclamativos que escucharon. En la región de Kansai, donde se realizó la prueba, la entonación exclamativa muestra una curva melódica terminada en anticadencia similar a la entonación interrogativa absoluta del español. En un claro caso de interferencia, el entorno interrogativo absoluto fue confundido con el enfático, y este último, especialmente la entonación descendente o menor, con el entorno enunciativo.

En resumen, salvo en el entorno interrogativo pronominal, no se observa en los participantes en la prueba ninguna mejora significativa en su percepción de la entonación española, pese a que el proceso de aprendizaje no parte de cero ya que incluso el grupo de control obtiene una media de aciertos bastante significativa en algunas variables. Queda la duda de si la progresión observada en la entonación interrogativa pronominal no se debe, más que al reconocimiento de la curva melódica, al reconocimiento de los pronombres interrogativos que suelen acompañar a este tipo de enunciados.

SITUACIÓN DE LA ENTONACIÓN DENTRO DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

En la mayoría de los materiales didácticos analizados se ha podido constatar que la técnica más usada para la enseñanza de la corrección de la prosodia en el aula de ELE sigue apoyándose en el modelo conductista. Los ejercicios destinados a la práctica de la pronunciación y entonación están basados bien en la audición e imitación de modelos, o bien en la discriminación de pares mínimos en actividades de comprensión auditiva como [hielo/hierro], [¿Vienes mañana?/Vienes mañana].

Esta técnica, aunque presenta algunas ventajas como la evidente facilidad de evaluación por parte del docente de la capacidad del alumno para reproducir unos modelos, por ejemplo una curva melódica, también presenta importantes inconvenientes ya que por sí sola no basta para adquirir correctamente ni la

entonación ni la pronunciación. Este procedimiento, salvo casos excepcionales de alumnos con muy buen oído, no resulta efectivo, ya que muchas veces el discente no es capaz de percibir la diferencia entre lo que escucha y lo que dice, ni entre lo que él oye o lo que él cree oír. Este fenómeno se conoce como *Sordera Fonológica* y constituye la principal causa de la interferencia fonética.

El precursor de la fonología estructural, *Polivanov* explica con estas palabras la interferencia fonética en uno de sus trabajos:⁶

“Los fonemas y demás representaciones fonológicas elementales de nuestra lengua materna [...] se encuentran tan estrechamente vinculados con nuestra actividad perceptiva que incluso cuando oímos palabras (o frases) de una lengua con un sistema fonológico totalmente diferente, nos sentimos inclinados a descomponer esas palabras en representaciones fonológicas propias de nuestra lengua materna. Al oír una palabra extranjera desconocida, tratamos de encontrar en ella un reflejo de nuestra representación fonológica y descomponerla en fonemas propios de nuestra lengua materna, conforme a nuestras leyes de agrupamiento de fonemas.”⁷

Otro rasgo común a todos los métodos didácticos analizados es la preponderancia de la enseñanza de los elementos segmentales (fonemas) relegando a un segundo término los aspectos suprasegmentales (lo entonativo) pese a ser estos últimos aspectos el entramado sobre el que se apoyan los elementos segmentales y siendo como es la entonación un aspecto indisoluble del contenido comunicativo.

La conclusión que se obtiene del análisis de los métodos publicados es que la enseñanza de la prosodia en ELE se encuentra desvinculada de los planteamientos comunicativos pese a ser este tipo de enfoque el que prevalece en los diseños curriculares.

EL SISTEMA VERBO-TONAL

A mediados del siglo XX, *Guberina, P.* ideó un sistema de enseñanza de la lengua oral orientado a personas con discapacidad auditiva. Posteriormente este sistema, llamado verbo-tonal, sería adaptado por otros investigadores como el francés *Renard* para la enseñanza de las lenguas extranjeras⁸. *Renard* coincidía plenamente con *Polivanov* en su teoría de la sordera fonológica y centró sus

⁶ Polivanov, E. (1931) “La perception des sons d'une langue étrangère”, 1969. pp. 111-114.

⁷ Traducción de la autora.

⁸ Renard, R. “Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique”, 1971.

investigaciones en el desarrollo de estrategias que permitieran reeducar el oído del discente al sistema fónico de la lengua meta. El sistema verbo-tonal es, pues, un modelo de corrección fonética que tiene como objetivo la reeducación de la percepción auditiva del estudiante para, de este modo, conseguir una producción lo más similar posible a la nativa. La adquisición del sistema fónico, según este método, debe realizarse de un modo inconsciente ya que la intelectualización de la corrección fonética limita la capacidad perceptiva del discente. Se rechaza la enseñanza explícita de la pronunciación, así como todas las técnicas de apoyo que venían siendo usadas tradicionalmente por el método fono-articulatorio (transcripción fonética, láminas explicativas, imitación, etc.).

El método verbo-tonal promulga la integración de la prosodia a lo largo del aprendizaje global de la lengua, partiendo siempre de situaciones comunicativas que propicien la participación del alumno y le impliquen emocionalmente. La presentación de los sonidos no será por tanto en forma de fonemas o sílabas, sino que se realizará en estructuras lingüísticas complejas con un propio patrón rítmico y entonativo. La entonación es uno de los recursos más usados para corregir defectos de pronunciación en la lengua meta. Si, por ejemplo, se desea obtener una mayor tensión articuladora en un sonido determinado, se deberá colocar este sonido al final de una frase con una cadencia ascendente. Sería el caso, por ejemplo, de [perro], pronunciado por muchos estudiantes japoneses como [pero], dada la dificultad que experimentan con la pronunciación del fonema /rr/. La práctica propuesta debería contener la palabra [perro] situada al final de frases con cadencia ascendente, como es el caso de las interrogativas absolutas: [¿Te gusta mi perro?]. Por el contrario, si lo que se desea es obtener una pronunciación más laxa, con menor tensión, como en la palabra [pelo], se deben usar frases con cadencia descendente, por ejemplo una curva enunciativa: [Me gusta tu pelo].

La explicación de este fenómeno es sencilla: para conseguir una entonación ascendente las cuerdas vocales producen más tensión y esta queda también reflejada en todos los sonidos del tramo final, propiciando, de esta forma, una correcta pronunciación del fonema /rr/ que requiere una tensión media frente a la tensión medio-baja del fonema /r/. Por el contrario, el fonema /l/ requiere una tensión más laxa que /r/, de tal forma que la cadencia descendente característica de la entonación enunciativa ayuda al estudiante a su correcta pronunciación ya que propicia la producción de sonidos más relajados.

Otra técnica empleada en el sistema verbo-tonal para la corrección fonética consiste en la desfragmentación de los enunciados problemáticos en grupos rítmicos para, posteriormente, reconstruirlos comenzando ya sea por el final o por el principio, dependiendo de los objetivos perseguidos. Una reconstrucción inversa propicia el mantenimiento del esquema rítmico y entonativo permitiendo, de tal

modo, el refuerzo de producciones correctas; por ejemplo, el docente va diciendo los fragmentos mientras el alumno repite: [Benito/se llama Benito/Mi gato se llama Benito]. Si, por el contrario, se desea modificar una producción errónea, se deberá usar la técnica contraria, es decir, reconstruir la frase desde el principio. Se podrían de esta forma corregir los defectos detectados en los estudiantes en la percepción y producción de curvas entonativas exclamativas, que, como se ha visto anteriormente, presentan graves dificultades en todos los niveles analizados. La confrontación de frases enunciativas y exclamativas usando el método de desfragmentación, serviría para ilustrar la diferencia entre las dos curvas melódicas, ayudando a la reeducación del oído del discente y mejorando así su producción entonativa.

ALGUNAS PROPUESTAS DE ACTIVIDADES ENTONATIVAS

Hay una gran variedad de tareas que se pueden realizar dentro del aula para el perfeccionamiento de las competencias entonativas de los estudiantes. Las que aquí se presentan solo son una pequeña muestra que esperamos sirva de guía para que el docente interesado en la enseñanza de la prosodia pueda crear otras adaptadas a las necesidades de sus alumnos. El objetivo de estas actividades es mejorar la producción y percepción de la entonación de los estudiantes de ELE usando para ello, siempre que sea posible, situaciones y diálogos lo más reales posibles.

Estas actividades son, en general, apropiadas para cualquier tipo de alumno de ELE, sea cual sea su nivel de conocimiento. Hay algunas, sin embargo, cuya complejidad hace recomendable su uso solo en los niveles más elevados. Las que aquí se presentan han sido ordenadas por su nivel de dificultad, de menor a mayor.

Las actividades entonativas con números o letras ofrecen una amplia variedad de posibilidades y son muy apropiadas para el nivel elemental ya que permiten a los discentes abstraerse de las palabras y su significado para concentrarse principalmente en la intención y, consecuentemente, en la entonación. Al no requerir este tipo de actividades ningún material adicional ni preparación resultan muy útiles para romper el ritmo de una clase cuando se percibe que empieza a ser demasiado lento o pesado y permitir, de esta forma, que los estudiantes se relajen.

Texto sin melodía

El primer paso debería ser siempre conseguir que los alumnos tomen conciencia de la importancia de la entonación en la lengua hablada, y una forma muy práctica de conseguirlo es hacer que perciban su ausencia. Se puede recurrir a un texto, poema, chiste o a una anécdota divertida que el profesor leerá o contará eliminando todos los elementos entonativos. El ritmo resultante será monótono y mecánico. Al concluir, los alumnos podrán contrastar sus impresiones con el profesor.

Tararear

Como ya se apuntó, todas las actividades que prescinden de los elementos lingüísticos ayudan al estudiante a centrar su atención exclusivamente en los elementos entonativos. Los alumnos deberán repetir los enunciados que escuchen pero eliminando todas las palabras y tarareando las frases como si de una canción se tratara.

Dibujar la melodía

Una de las actividades entonativas que más parecen divertir a los alumnos (y que más útil consideran) es dibujar en el aire con la mano la curva melódica de la frase que están leyendo. Esta actividad se puede realizar de forma grupal y debería practicarse con frases cortas representativas de las diferentes curvas entonativas, adaptando la dificultad de los enunciados al nivel de los estudiantes. Otra variante de la actividad sería escuchar frases, ya bien sea de grabaciones o leídas por el profesor, y dibujar a continuación la curva melódica en el aire.

Comunicación con números

El objetivo de esta actividad es que los estudiantes perciban de manera intuitiva la importancia de la entonación dentro del entorno comunicativo. Los alumnos, en parejas, deberán mantener conversaciones cortas preestablecidas por un patrón que aportará el profesor. Para comunicarse únicamente podrán usar los números del 0 al 10, siempre en orden consecutivo. Algunos de los patrones podrían ser:

A- Pregunta a tu compañero si quiere cenar contigo.

B- Responde negativamente, da tus razones.

A- Insiste

B- Niégate rotundamente.

A- Reprende a tu compañero por algo que hizo.

B- Defiéndete.

A- Pídele a tu compañero que te devuelva el libro que le dejaste hace un mes.

B- Dile que tú no tienes ese libro, que se equivoca de persona.

A- Insiste

B- Reconoce que lo has perdido.

A- Enfádate con él.

B- Discúlpate.

Otra variante de la actividad anterior consistiría en darles a los alumnos un

diálogo corto, preparado por el profesor anteriormente o tomado del libro de texto, y hacer que los estudiantes lo representen usando solo los números del 0 al 10.

Entonación enumerativa

Se pueden aprovechar muchas de las actividades que se realizan comúnmente en el aula de ELE para practicar, de paso, la entonación enumerativa. Actividades de repaso de vocabulario tales como la repetición consecutiva de los días de la semana, meses del año, vocabulario de ropa u objetos de una casa pueden dar pie a la concienciación por parte del alumno de la curva melódica que las enumeraciones, ya sean completas o incompletas, exigen.

Para la práctica de las enumeraciones completas, cuya curva entonativa presenta una inflexión ascendente salvo en el último elemento que termina en cadencia, se podría, por ejemplo, hacer a un alumno la siguiente pregunta: “¿Qué se puede comprar en un supermercado?”. El alumno contestará: “En el supermercado se puede comprar leche”. El siguiente alumno de la fila deberá repetir la frase añadiendo un elemento más: “En el supermercado se puede comprar leche y pan” y así cada alumno hasta llegar al final de la fila. La competición siempre es un elemento muy motivador, así que se podría plantear la actividad como un concurso de memoria y ver cuál es la fila que más respuestas correctas da en un tiempo predeterminado.

Doblaje

El doblaje de películas o series de televisión es una actividad muy motivadora para alumnos de niveles más elevados. Para realizar esta actividad se elegirá una escena corta donde aparezcan diferentes entornos entonativos. Se transcribe la escena y se reparte una copia a cada alumno. Se divide la clase en grupos asignando a cada estudiante un papel. Tras unos minutos de ensayo dejaremos que los alumnos vean la escena para que interioricen el ritmo entonativo de su personaje, poniendo especial atención en las pausas dentro del diálogo. A continuación, volveremos a visualizar la escena pero suprimiendo el sonido. Cada grupo deberá poner voz a la escena adecuando su ritmo al de los actores. Se puede hacer entre todos un casting y elegir al alumno que mejor ha representado cada papel para que, al final, los ganadores hagan un doblaje “definitivo” de la escena.

Lenguaje publicitario

El lenguaje usado en publicidad es comúnmente tan expresivo que nos da la ocasión de practicar aquellas curvas entonativas que más difícilmente asimilan los estudiantes, como la entonación suspendida (...) y la exclamativa. Esta actividad se puede realizar de forma individual o en parejas. Se pide a los alumnos que creen

un anuncio publicitario o, si la imaginación falla, copien uno ya existente, y lo presenten ante la clase, ya sea en vivo o en grabación. El énfasis en la entonación es en esta actividad el elemento primordial ya que de ello depende el grado de persuasión que tenga el anuncio.

Actividades teatrales

Los grupos de nivel intermedio o superior permiten a los docentes plantear múltiples actividades teatrales dentro del aula. La asignación de papeles o roles preestablecidos a los estudiantes hacen que incluso aquellos que son más reticentes a hablar en público se suelten y pierdan el miedo a mostrar estados de ánimo y emociones. Esto se hace incluso más notable cuando se les pide que interpreten un papel con otro timbre de voz diferente al suyo. Las propuestas son variadas y solo encuentran su límite en la imaginación del docente o de los alumnos. Estas actividades se pueden realizar interpretando una conversación del libro de texto, la escena de una película, serie de televisión o de dibujos animados, o, si el nivel de los alumnos lo permite, en un ejercicio de improvisación grupal.

Un ejemplo de ejercicio de improvisación podría ser el siguiente: elegimos un grupo de cinco alumnos y le asignamos a cada uno un papel diferente especificando las características de su carácter, estado de ánimo y timbre y tono de voz.

<i>Alumno 1:</i> Carácter: tímido, introvertido. Estado de ánimo: muy enfadado. Timbre y tono de voz: agudo y suave.
<i>Alumno 2:</i> Carácter: metódico, perfeccionista. Estado de ánimo: nervioso. Timbre y tono de voz: agudo y fuerte.
<i>Alumno 3:</i> Carácter: impulsivo, exagerado. Estado de ánimo: muy triste. Timbre y tono de voz: grave y sonoro
<i>Alumno 4:</i> Carácter: conciliador, amistoso. Estado de ánimo: muy contento. Timbre y tono de voz: dulce y suave
<i>Alumno 5:</i> Carácter: antipático, irritable. Estado de ánimo: preocupado. Timbre y tono de voz: grave y autoritario.

Una situación posible: los personajes se encuentran en el ascensor de un edificio de oficinas, vuelven a casa después del trabajo y no se conocen entre ellos. De repente, el ascensor se para y las alarmas no funcionan. Cada personaje tiene motivos personales (que decidirá previamente cada alumno) para desear salir del ascensor cuanto antes. Entre todos, hablando, deberán encontrar la forma de resolver el problema. Es importante darles a los estudiantes la mayor cantidad de información posible acerca de su personaje la primera vez que se realiza esta actividad. Con el tiempo, y una vez que ya conocen el funcionamiento de la misma, se puede dejar que sean ellos mismos quienes decidan individualmente las características del personaje y sus circunstancias personales.

El objetivo de este tipo de actividades es fomentar la aparición de entonaciones exclamativas que, como ya se ha visto, presentan a los alumnos muchos problemas para su interiorización y pocas oportunidades de expresión espontánea en la comunicación dentro del aula.

CONCLUSIONES

La entonación es un elemento indisociable del fenómeno comunicativo, y pese a ello no parece tener dentro del diseño curricular un espacio propio de desarrollo que permita a los estudiantes asimilar los conocimientos que les ayuden a desenvolverse con fluidez en este terreno. Más bien parece considerarse que lo entonativo es un conocimiento que los alumnos pueden adquirir de forma espontánea tal como lo hacen los nativos. Sin embargo, los datos obtenidos en la prueba de percepción realizada apuntan lo contrario: los estudiantes japoneses de ELE no mejoran con el paso del tiempo su percepción de la entonación española, por lo que se puede deducir que lo mismo ocurre con la producción entonativa. El método conductista, el mayoritariamente empleado en los materiales didácticos analizados, no tiene en cuenta el fenómeno de sordera fonológica y obvia las posibles interferencias fonéticas que este fenómeno pueda producir en los discentes.

Los docentes tenemos la responsabilidad de mostrar a los estudiantes la importancia que en el español tiene el entorno entonativo y aportarles los materiales y actividades que estos requieran para que puedan alcanzar durante sus años de estudio un nivel si no nativo, sí al menos cuasi-nativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Carbó, C., Llisterri, J., Machuca, M. J., De la Mota, C., Riera, M., Ríos, A. (2003). *Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera*. ELUA, Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante, 17, 161-180.
- Cortes Moreno, M. (2002a). *Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente*.

- Didáctica (Lengua y Literatura), 14, 65-75.
- Cortes Moreno, M. (2002b). *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.
- García-Caeiro, I., Vilá, M., Badia, D., Llobet, M. (1988). *Expresión oral*. Madrid: Alhambra.
- Hidalgo Navarro, A. (1997). *La entonación coloquial. Función demarcativa y unidades de habla*. Valencia. Anejo XXI de Cuadernos de Filología Española: Universidad.
- Hidalgo Navarro, A. (2006). *Aspectos de la entonación española: viejos y nuevos enfoques*. Madrid: Arco/Libros
- Llisterri, J. (2003). *La Enseñanza de la Pronunciación*. Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia 4, 1, 91-114.
- Llisterri, J. *Las funciones de la entonación*. Ponencia impartida en el Máster europeo en mediación intramediterránea, Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona, 22 de noviembre de 2004.
- Navarro Tomás, T. (1944). *Manual de entonación española*. (Cuarta edición, 1974). Madrid: Punto Omega.
- Polivanov, E.D. (1931). *La perception des sons d'une langue étrangère*. Trabajo del Cercle Linguistique de Prague 4; en le Cercle de Prague (Change 3) París, 1966. 111-114.
- Quillis, A. (1993). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.
- Renard, R. (1971). *Introduction a la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. París: Didier.
- Sarmiento, J.A. (1975). *Importancia del condicionamiento acústico en la enseñanza fonética del español como lengua extranjera*. Boletín de la AEPE, 12, 67-73.
- Terrel, T.D. (1989). *Teaching spanish pronunciation in a communicative approach*. En Bjarkman, P. y Hammond, R. (1989). *American spanish pronunciation. Theoretical and applied perspectives*. Washington D.C. Georgetown University Press.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DEL MODO SUBJUNTIVO PARA HABLANTES DE JAPONÉS

Atsuko WASA
awasa@kansai.ac.jp

1. INTRODUCCIÓN

La adquisición del modo subjuntivo es uno de los aspectos más difíciles para los aprendices de español como lengua extranjera. En particular, la diversidad de casos en los que este modo se usa, así como su falta absoluta de correspondencia contrastiva con el japonés, hacen que sea muy complejo para los estudiantes de E/LE cuya lengua nativa es el japonés.

Los objetivos de este trabajo son los siguientes:

- a) Presentar algunas pautas para enseñar el subjuntivo a los hablantes nativos de japonés, desde el punto de vista de los conceptos cognitivos: *realis* e *irrealis*.
- b) Proponer una serie de actividades didácticas en el aula, basándose en dichas pautas.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la enseñanza actual del español en Japón, generalmente los modos verbales se introducen en el orden siguiente: indicativo, subjuntivo e imperativo. Sobre el subjuntivo, primero se practica la conjugación y luego se explica la distinción entre indicativo y subjuntivo del siguiente modo:

Mientras que el indicativo expresa un evento como hecho objetivo, el subjuntivo lo expresa como idea supuesta.

(Oiwa y Takahashi, 1999: 65)

Después de esta explicación, se presentan los usos del subjuntivo en cláusulas subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales, y en oraciones independientes con adverbios como *ojalá*, *quizá*, etc.

El primer problema es que en los usos del subjuntivo en cláusulas sustantivas, cuando las cláusulas principales expresan sentimiento o evaluación, el contenido de la subordinada no es una idea supuesta, sino un hecho objetivo. Véanse los siguientes ejemplos:

- (1) Me alegro de que *hayas* venido.
- (2) Es bueno que *hayas* venido.

No deberíamos enseñar este uso del subjuntivo al mismo tiempo que otros usos en cláusulas sustantivas, porque los estudiantes quedarán confundidos.

El segundo problema es que en la enseñanza del español en Japón, los usos del subjuntivo se presentan principalmente en oraciones individuales, no en contextos concretos como en Gómez del Estal Villarino et al. (1996). Hay que explicar sistemáticamente a los estudiantes por qué y en qué situaciones se usa el subjuntivo.

El tercer y más grave problema es que no se proporciona de manera clara una definición del modo verbal. Porto Dapena (1991: 5) dice que la correcta utilización de los modos del verbo español, especialmente del subjuntivo, es probablemente la meta más difícil, que no siempre llega a alcanzar el hablante extranjero perteneciente a un medio lingüístico que no sea el románico. Tenemos que explicar claramente a los estudiantes japoneses en qué consiste el modo español como categoría gramatical, comparándolo con el japonés.

En este trabajo, con objeto de resolver los problemas planteados, presentaremos algunas pautas para enseñar el subjuntivo a los hablantes nativos de japonés y propondremos una serie de actividades didácticas en el aula.

3. *REALIS E IRREALIS*

3.1 *¿Qué son los modos?*

Primero veamos qué son los modos. La Real Academia Española (1989:454) dice que los modos denotan la actitud del hablante respecto a lo que se dice. Según Alcaraz Varó, Enrique et al. (1997), “el ‘modo’ es una categoría gramatical que se expresa mediante la flexión verbal y cuyo contenido se ha asociado, generalmente, con la *modalidad*, con la actitud subjetiva que se adopta ante el contenido proposicional del enunciado”. Conforme a estas definiciones, al enseñar los modos verbales hay que indicar a los estudiantes que los modos denotan la actitud del hablante ante el contenido proposicional del enunciado y que se expresan mediante la flexión verbal.

A continuación, vamos a comparar el modo español con el japonés. En español existen tres modos: indicativo, subjuntivo e imperativo. Por ejemplo, la flexión verbal *hablar* es *hablo*, *hable*, y *habla*, respectivamente. El japonés, también posee el mismo tipo de flexión verbal: *hanasu*, *hanasoo* y *hanase*. Es muy importante hacer notar a los estudiantes japoneses que el modo es la desinencia verbal, desde el punto de vista contrastivo del español y el japonés. Véase la tabla 1:

Tabla 1: Los modos del español y el japonés

	Español	Japonés
Indicativo	<i>hablo</i>	<i>hanasu</i>
Subjuntivo	<i>hable</i>	<i>hanasoo</i>
Imperativo	<i>habla</i>	<i>hanase</i>

Nótese que el japonés también posee tres modos verbales, ya que se utiliza la

desinencia verbal para expresar los modos. Sin embargo, hay que fijarse en que el subjuntivo del japonés moderno no siempre corresponde al del español.

Veamos la alternancia modal en cláusulas adjetivas:

- (3) a. Busco una casa que *tiene* una piscina.
b. Watashi wa pool no *aru* ie wo sagashite imasu.
- (4) a. Busco una casa que *tenga* una piscina.
b. Watashi wa pool no *aru* ie wo sagashite imasu.

(3b) y (4b) son traducciones al japonés de (3a) y (4a) respectivamente. Nótese que no hay ninguna diferencia entre (3b) y (4b). En japonés se usa la misma forma del verbo *aru* tanto en (3b) como en (4b). De esta manera, en el japonés moderno no existe ninguna diferencia de forma entre el indicativo y el subjuntivo en cláusulas adjetivas.

Por otra parte, el japonés clásico tenía una flexión verbal adicional. La oración siguiente es de la antigua leyenda del Japón “*Taketori monogatari*”.

- (5) a. Tsuki no *idetaramu* yo wa, miokosetamae. (*Taketori monogatari*)
b. Las noches en que haya luna, miradla. (*El cuento del cortador de bambú*)

La princesa de la Luna, Kaguya, vino a la Tierra y vivió unos años con una pareja de ancianos. En el momento de volver a la Luna les dice a los ancianos, sus padres de la Tierra, llorando: “*Tsuki no idetaramu yo wa miokosetamae*”. La forma *idetaramu* es una flexión verbal que en el japonés clásico se usaba para la irrealidad. Nótese que en (5b), traducción al español de (5a), se usa el subjuntivo *haya*. Es decir, la forma *idetaramu* corresponde al subjuntivo *haya* en español. De este modo, en la cláusula adjetiva del japonés clásico existía la flexión verbal, o sea el subjuntivo. Sin embargo, este desapareció en el japonés moderno. Para los estudiantes japoneses es indispensable enfatizar que en el japonés moderno no hay distinción de forma entre indicativo y subjuntivo en cláusulas adjetivas.

3.2 *Los conceptos cognitivos: realis e irrealis*

Como hemos visto, en el japonés clásico existía una flexión verbal *mu* que corresponde al subjuntivo del español. Según la gramática japonesa, la forma *mu* es expresada por en (y)oo en el japonés moderno. Estas formas pertenecen a la clase “*Mizen kei*”. En este grupo se clasifican las formas que expresan que algo todavía no ha ocurrido. Es decir, tanto en español como en japonés se usa la misma manera para denotar que algo no ha ocurrido todavía.

Para explicar este fenómeno común entre español y japonés, es importante presentar los conceptos cognitivos: *realis* e *irrealis*. Estos conceptos vienen de la

tipología lingüística. Según Mithun(1999), en todas las lenguas existen estos conceptos y se expresan mediante la flexión verbal, partículas y afijos, etc. Veamos la definición de Mithun:

The realis portrays situations as actualized, as having occurred or actually occurring, knowable through direct perception. The irrealis portrays situations as purely within the realm of thought, knowable only through imagination.

(Mithun, 1999: 173)

Estos conceptos distinguen entre la percepción y la imaginación de los seres humanos. Son conceptos cognitivos muy comprensibles para nosotros.

Ahora vamos a volver a los ejemplos de la alternancia modal en las cláusulas adjetivas (3a) y (4a). Nótese que los conceptos de realis e irrealis pueden explicar la alternancia modal con claridad. En (3a), entendemos que el hablante ha visto la casa y que existe una casa concreta con piscina. Se trata, por tanto, de una referencia real. En (4a), el subjuntivo de la relativa nos indica que el hablante no ha visto la casa y por tanto aún no hay una casa concreta a la que se refiere el hablante.

3.3 *El uso del subjuntivo para irrealis*

Con el concepto de *irrealis* cabe explicar la mayoría de los usos del subjuntivo en cláusulas subordinadas sustantivas con verbos de deseo, duda, negación, y en oraciones que expresan mandato y deseo:

- (6) Quiero que *venga* mañana.
- (7) Dudo que *venga* mañana.
- (8) No creo que *venga* mañana.
- (9) Que *venga* mañana.
- (10) Ojalá (que) *venga* mañana.

Nótese que los usos del subjuntivo en (6)- (10) para *irrealis* son independientes del contexto, y que el uso del presente o futuro de indicativo en vez del subjuntivo produce oraciones agramaticales:

- (6') *Quiero que *viene / vendrá* mañana.
- (7') *Dudo que *viene / vendrá* mañana.
- (8') *No creo que *viene / vendrá* mañana.
- (9') *Que *viene / vendrá* mañana.
- (10') *Ojalá (que) *viene / vendrá* mañana.

Así, se puede decir que el uso del subjuntivo para *irrealis* es el prototípico.

3.4 *EL uso del subjuntivo para realis*

El subjuntivo se usa también en las cláusulas *realis*. Ejemplos de su uso típico se pueden ver en (11) y (12):

- (11) Me alegro de que *hayas* venido.
- (12) Es una lástima que no *hayas* venido.

Ahora vamos a ver por qué es posible usar el subjuntivo para *realis*. En la comunicación entre el hablante y el oyente, se emplean proposiciones que no necesitan informar, porque los dos conocen la verdad de lo que se dice. Por lo tanto, el subjuntivo se utiliza para no informar de la verdad de la subordinada. Como se señala en la sección 2, en la enseñanza del español en Japón, se presenta este uso del subjuntivo al mismo tiempo que otros usos de cláusulas subordinadas sustantivas. Creemos que es necesario enseñar ambos usos separadamente a través de ejemplos de contextos concretos.

Aquí lo que se quiere destacar es que en (11) y (12) es posible la alternancia modal según el contexto. El hablante elige el subjuntivo de acuerdo con los factores comunicativos. Por lo tanto, el uso del subjuntivo para *realis* es el no prototípico. Se permite esta expansión del uso de *irrealis* a *realis*, porque el significado esencial del subjuntivo es expresar *la modalidad de reserva epistémica* (Wasa 1999).

De lo anteriormente expuesto, se presentan las siguientes cuatro pautas de la enseñanza del subjuntivo para estudiantes cuya lengua nativa es el japonés:

- a) El subjuntivo es la desinencia verbal que se utiliza principalmente para expresar lo que no ha ocurrido todavía.
- b) El hablante utiliza el subjuntivo mediante los conceptos cognitivos: *realis* e *irrealis*. Toma la proposición como *realis* mediante la percepción, y la toma como *irrealis* mediante la imaginación.
- c) El uso del subjuntivo para *irrealis* es el prototípico y el uso para *realis* es la expansión del uso prototípico.
- d) El hablante utiliza el subjuntivo para *realis* a fin de no informar sobre la verdad de la proposición.

4. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DEL MODO SUBJUNTIVO

4.1 *Reconocimiento de los conceptos: realis e irrealis*

Para enseñar a los estudiantes a entender el subjuntivo es necesario darles una base teórica concreta que les permita reconocerlo. En este sentido, los conceptos cognitivos: *realis* e *irrealis* son muy simples y comprensibles para ellos.

Aquí proponemos que se presenten imágenes para que los estudiantes

entiendan fácilmente la distinción entre *realis* e *irrealis*: el hablante conoce la verdad de la proposición mediante la percepción; en cambio, el concepto *irrealis* es la imaginación. Para que los estudiantes entiendan los conceptos: *realis* e *irrealis* es muy eficaz utilizar imágenes como las siguientes:

Figura 1: Imagen de *realis*

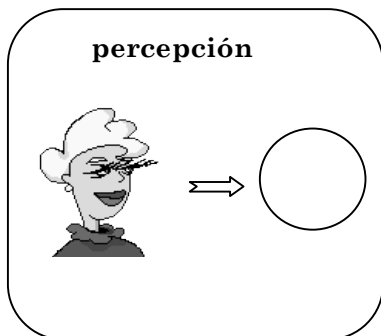


Figura 2: Imagen de *irrealis*



4.2 Ejercicios de usos para *irrealis*

Necesitaríamos dividir los ejercicios de usos para *irrealis* en dos grupos: sin la presencia del oyente y con su presencia. Véase la siguiente ilustración:

Figura 3: Expresión de deseo sin la presencia del oyente



En la figura 3, el hablante usa el subjuntivo para expresar *la modalidad de reserva epistémica*, ya que no sabe si lloverá al día siguiente o no.

Por otra parte, con la presencia del oyente, el subjuntivo siempre se usa en oraciones en que alguien quiere/ manda/ pide que otra persona haga algo. Serían comprensibles para los aprendices ilustraciones como las siguientes:

Figura 4: Expresión de deseo al oyente



En la figura 4, se puede explicar que, como el hablante no sabe si el oyente viene mañana o no, utiliza el subjuntivo. También en la figura 5, en que el médico aconseja a su paciente que no fume, ya que el médico no sabe la verdad de la subordinada, es decir, si su paciente fumará o no, utiliza el subjuntivo en la cláusula subordinada.

Figura 5: Expresión de consejo al oyente



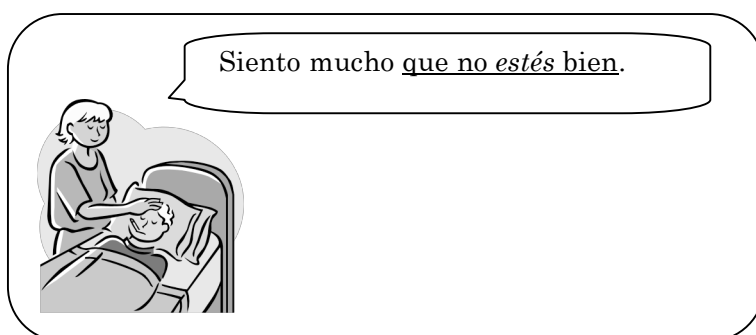
4.3 Ejercicios de usos para *realis*

Para enseñar los usos de subjuntivo para *realis* es necesario presentar contextos concretos que adviertan a los estudiantes que el contenido de la subordinada no es informativo. Véase las figuras 6 y 7:

Figura 6: Expresión de alegría al oyente



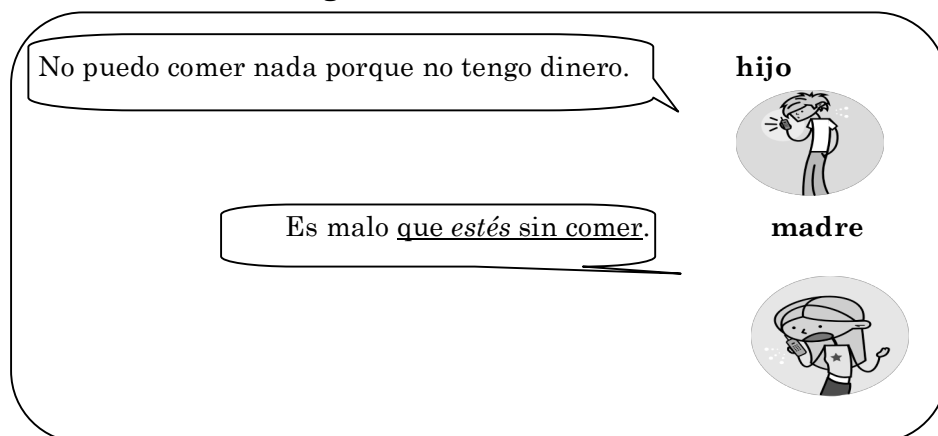
Figura 7: Expresión de pena hacia el oyente



En las figuras 6 y 7, se utiliza el subjuntivo porque no se trata de informar de la verdad de la subordinada, ya que tanto el hablante como el oyente saben que es verdad.

Acerca del uso que expresa la evaluación, véase la siguiente ilustración:

Figura 8: Evaluación



Aunque los dos no están en el mismo lugar, la madre utiliza el subjuntivo también para no informar, ya que sabe la verdad de la subordinada.

Después de presentar estas ilustraciones, propongamos que hagan los ejercicios orales y escritos de cada uso. Sería eficaz presentarlos en el siguiente orden:

1. Los usos del subjuntivo para *irrealis*

Deseo	<i>Ojalá (que)</i>
	<i>Quiero que</i>
Ruego	<i>Te pido que</i>
Mandato	<i>Te mando que</i>
Consejo	<i>Te aconsejo que</i>
Prohibición	<i>Te prohíbo que</i>
Duda	<i>Dudo que</i>
	<i>No creo que</i>

2. Los usos del subjuntivo para *realis*

Sentimiento	<i>Me alegro de que</i>
	<i>Siento que</i>
Evaluación	<i>Es bueno que</i>
	<i>Es malo que</i>

5. CONCLUSIÓN

En este trabajo, primero se han presentado cuatro pautas para enseñar el subjuntivo a los hablantes nativos del japonés desde el punto de vista de los conceptos cognitivos:

- a) *El subjuntivo es la desinencia verbal que se utiliza principalmente para expresar lo que no ha ocurrido todavía.*
- b) *El hablante utiliza el subjuntivo mediante los conceptos cognitivos: *realis* e *irrealis*. Toma la proposición como *realis* mediante la percepción, y la toma como *irrealis* cuando es producto de su imaginación.*
- c) *El uso del subjuntivo para *irrealis* es el prototípico y el de *realis* es la expansión de ese uso.*
- d) *El hablante utiliza el subjuntivo para *realis* a fin de no informar de la verdad de la proposición.*

Sobre la base de estas pautas, se han propuesto algunas estrategias didácticas para el aula:

- a) Para la enseñanza del subjuntivo es muy eficaz enseñar los conceptos cognitivos : *realis* e *irrealis*, usando ilustraciones.
- b) Los usos del subjuntivo para *realis* se deben enseñar separadamente de otros usos para *irrealis* y claramente contextualizados a través de diálogos de situaciones reales.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaraz Varó, Enrique (1997). Martínez Linares, María Antonia: *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Borrego, J., J. G. Asencio y E. Prieto. (1986). *El subjuntivo. Valores y usos*. Madrid: SGEL.
- Bybee, Joan & Suzanne Fleischman (eds.) (1995). *Modality in Grammar and Discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
- Givón, Talmy. (1994). Irrealis and the Subjunctive. *Studies in Language* 18-2. pp.265-337.
- Gómez del Estal Villarino, Mario y Javier Zanón Gómez. (1996). *G de gramática*. Barcelona: Difusión.
- Haverkate, Henk. (1995). Spanish mood and the expression of cognitive and evaluative meaning. *Verba* 22. pp.11-29.
- Haverkate, Henk.(2002) *The Syntax, Semantics and Pragmatics of Spanish Mood*. Amsterdam: John Benjamins.
- Mithun, Marianne.(1999). *The Languages of Native North America*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oiwa, Tsutomu y Kakuji Takahashi. (1999). *Gramática del español moderno- Edición revisada*. Tokio: Hakusuisha.
- Palmer, Frank R.(2001). *Mood and Modality* (2nd Edition). Cambridge:Cambridge University Press.
- Porto Dapena, José Álvaro. (1991). *Del indicativo al subjuntivo*. Madrid: Arco/Libros.
- Real Academia Española. (1989) *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Terrell, Tracy & Joan Hooper. (1974). A Semantically Based Analysis of Mood in Spanish. *Hispania* 57. pp.484-494.
- Wasa, Atsuko. (1999). El subjuntivo y la modalidad. *Hispania* 82-1. pp. 121-127.
- Wasa, Atsuko. (2002). *A lo mejor* y el subjuntivo. *Hispania* 85-1. pp. 131-136.
- Wasa, Atsuko (2005) *Supeingo to nihongo no modality—Johoo to modality no setten—*. Tokio: Kuroshio.
- Wasa, Atsuko (2007). Ninchigengogakuteki kanten kara no setsuzokuhoo shuutoku (Aprendizaje del subjuntivo desde el punto de vista cognitivo), *HISPÁNICA* 51. pp. 21-37.

ERRORES FRECUENTES EN LA ESCRITURA DE LOS UNIVERSITARIOS JAPONESES, ESTUDIANTES DE ESPAÑOL DE NIVEL A2

Ascensión MONTERO NAVAS

amontero@nanzan-u.ac.jp

INTRODUCCIÓN

Hace ya casi dos décadas de la aparición de los primeros trabajos importantes sobre Análisis de errores para el estudio de la Interlengua de los estudiantes de español como lengua extranjera. Las tesis doctorales de Vázquez (1989), Fernández (1991) y Santos Gargallo (1992) marcaron un hito en este tipo de investigaciones y a lo largo de estos años han sido la base de numerosas investigaciones en esta línea en los cursos de doctorado y en las memorias de másteres.

Nadie duda en la actualidad lo que ya en 1967 expresaba Corder sobre la importancia del análisis de los errores que cometen los alumnos tanto “para el profesor porque le orientará sobre lo que ha de enseñar”(…) como “para el que aprende, porque contrastará sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua objeto de aprendizaje” (Santos Gargallo 2005: 396). Así el análisis de los errores es un material valioso que nos aporta datos importantes sobre las distintas fases por las que pasa el aprendizaje del español, y nos permite conocer los mecanismos, dificultades y logros en este proceso. Según expresa la misma investigadora:

“La Interlengua (IL) es considerada como el sistema lingüístico del hablante no nativo en una determinada etapa del proceso de aprendizaje(…) Este sistema presenta elementos de la lengua materna, otros de la lengua meta y algunos exclusivamente idiosincráticos(…). Así, los errores han de ser considerados como elementos característicos de la interlengua del que aprende una L2/LE; son inevitables, ya que el proceso de aprendizaje es activo y creativo,(…); y son necesarios, puesto que denotan que el proceso se está llevando a cabo” (Santos Gargallo 2005: 393-394).

En este artículo se presenta el estudio realizado sobre Análisis de errores en la escritura de los estudiantes universitarios de segundo curso del Departamento de Estudios de España y Latinoamérica de la Universidad Nanzan y las implicaciones didácticas que de él se derivan. En mi experiencia como docente en las clases de Composición a lo largo de estos años me he sentido en muchos momentos desbordada por la gran cantidad de errores que producían mis estudiantes en las tareas semanales, sin saber en muchos momentos cómo clasificarlos y procesarlos

para que de verdad llegaran a ser ese material importante que me aportara datos valiosos sobre el proceso de aprendizaje y me orientara sobre el camino para seguir avanzando, por eso me decidí a hacer un estudio más sistemático que me ayudara en esta tarea.

La metodología que he seguido está basada en los trabajos realizados por las investigadoras citadas anteriormente, Fernández (1997: 49) y Santos Gargallo (2005: 400) y comprende los siguientes pasos:

- a) Compilación del corpus de datos
- b) Identificación de los errores en su contexto.
- c) Clasificación de acuerdo con la taxonomía utilizada por Fernández (1997) en su libro *Interlengua: Análisis de errores en el aprendizaje del español*.
- d) Descripción de los errores
- e) Explicación de los errores, buscando las estrategias lingüísticas y las fuentes de cada error.
- f) Valoración de la gravedad.
- g) Implicaciones didácticas para implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

DESCRIPCIÓN DEL CORPUS

La prueba que ha servido de base para este estudio se realizó a todos los estudiantes, en total 60, de segundo curso del Departamento de Estudios de España y Latinoamérica de la Universidad Nanzan, escogiéndose después una muestra aleatoria de 30: las pruebas de aquellos cuyo número de estudiante era impar. En el programa de este Departamento los estudiantes tienen en primero y segundo curso cuatro asignaturas de lengua española: Gramática, Conversación, Composición y Lectura y en el momento en que se realizó la prueba: el 17 de octubre de 2008, habían recibido un total de 387 horas de clase y tenían el nivel A2 del *Marco Común Europeo de Referencia (MCRE)*.

El Syllabus de las clases de Composición de primero y segundo está basado en el temario del material didáctico *Gente, Nueva edición*, de la editorial *Difusión*, basado en el Enfoque por tareas, que es el libro de texto de la clase de Conversación. Los estudiantes tienen que hacer cada semana una tarea de expresión escrita: una carta o composición, de 150 a 180 palabras, con una guía explicando los pasos a seguir para la realización de cada tarea: planificación del contenido, redacción adecuada del mismo teniendo en cuenta los puntos importantes relacionados con la adecuación lingüística y la corrección gramatical, para ayudarles a desarrollar su capacidad de expresión escrita, como se señala en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994)*. Se sigue el método de doble corrección: este método consiste en que primero la profesora revisa las tareas y sólo

señala en rojo los errores cometidos sin corregirlos, después en la clase se las entrega a los alumnos y explica en la pizarra los principales fallos de contenido, de adecuación lingüística, gramaticales, etc. y éstos los corrigen y entregan de nuevo la tarea, para ser corregida finalmente por la profesora. Con este método se pretende desarrollar en los estudiantes la capacidad de darse cuenta de sus propios errores y de corregirlos, como aparece ampliamente descrito en el artículo: *Actividades de escritura para japoneses* (Montero y Rey: 2008).

Como tema para la prueba se tomó el mismo que Sonsoles Fernández escogió para su estudio *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*: escribir una composición titulada: “El día más feliz de mis vacaciones”, por las mismas razones que ella señala: porque era un tema sobre el que los estudiantes “tenían un contenido para transmitir (...), el desarrollo era abierto, (...) y suponía una tarea grata para el alumno que iba a escribirlo” (Fernández 1997: 40).

La duración de la prueba fue de 40 minutos. Los estudiantes no podían usar diccionario ni otro tipo de material y no se puso límite al número de palabras que tenían que escribir, para ver también qué diferencias había entre unos estudiantes y otros en la longitud de lo que son capaces de escribir.

ALGUNOS DATOS GENERALES

En relación a la longitud, el número medio de palabras por composición que se ha contabilizado ha sido de 193 palabras, que oscila entre la composición más larga, de 365 palabras y la más corta, de 120 palabras.

Si analizamos el contenido podemos clasificar los principales temas tratados de la siguiente forma:

- ✓ Un día en un viaje por el extranjero: visita a lugares famosos, como Barcelona, Disneylandia, etc.
- ✓ Un día de la estancia en un país extranjero: encuentro con amigos, comida con la familia anfitriona, etc.
- ✓ Un día de viaje en Japón con la familia, o amigos/as o novio/a.
- ✓ Asistencia al concierto de su cantante favorito.
- ✓ Recuerdos de un día especial de la infancia.
- ✓ Celebración del cumpleaños con amigos o con el novio/a

TIPOLOGÍA DE ERRORES ANALIZADOS Y RECuento TOTAL DE ERRORES

Como se ha señalado en la introducción la metodología que se ha seguido en este estudio está basada principalmente en el manual de Fernández (1997). Se ha escogido la tipología de errores que se presenta en las páginas 44-47 y se han ido identificando cada uno de los errores en su contexto y clasificándolos de acuerdo

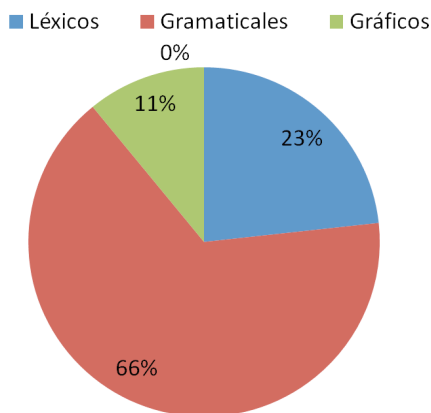
con esta tipología. Se han analizado sólo los errores léxicos, gramaticales y gráficos, dejando los discursivos para posteriores estudios y dentro de los errores gramaticales, tampoco se han analizado los errores relativos a *Estructura de la oración: orden, omisión de elementos, elementos sobrantes, etc...* y *Relación entre oraciones: coordinación y subordinación*, por cuestiones de tiempo y espacio.

El número total de errores contabilizados ha sido de 580 errores, distribuidos según esa tipología de la siguiente forma:

1. LÉXICOS:	134 errores (23%)
1.1. Forma:	85
1.2. Significado:	49
2. GRAMATICALES:	383 errores (66%)
2.1. Paradigmas:	47
2.2. Concordancias:	47
2.3. Valores y usos de las categorías:	
2.3.1. Artículo:	100
2.3.2. Otros determinantes:	30
2.3.3. Pronombres:	32
2.3.4. Verbos:	53
2.3.5. Preposiciones:	74
3. GRÁFICOS:	63 errores (11%)
3.1. Tildes:	21
3.2. Separación y unión de palabras:	5
3.3. Alteración del orden de las letras:	0
3.4. Confusión de fonemas:	23
3.5. Omisión de letras y letras sobrantes:	11
3.6. Confusión de grafemas para el mismo fonema:	1
3.7. Mayúsculas:	2

GRÁFICO 1:
RECuento TOTAL DE ERRORES

Léxicos: 23%
Gramaticales: 66%
Gráficos: 11%



A continuación vamos a explicar los errores principales que aparecen en cada categoría y analizaremos su gravedad.

1. Errores léxicos

Como aparece en la tabla anterior el número total de errores léxicos contabilizados es de 134, que representa un 23% del total de errores, porcentaje bastante significativo. Antes de analizar los errores aparecidos de este tipo, presentamos a continuación el recuento total de errores de cada tipo siguiendo la taxonomía de Fernández (1997):

1.1 Errores léxicos formales:		85 errores
1.1.1 Género (como rasgo del nombre):	37 (43%)	
1.1.2. Número:	20 (33%)	
1.1.3 Otros:	28 (24%)	
1.2 Errores léxicos debidos al significado:		49 errores
1.2.1. Lexemas con semas comunes:	35 (72%)	
1.2.2. Ser-estar:	8 (16%)	
1.2.3. Otros:	6 (12%)	

GRÁFICO 2: ERRORES LÉXICOS FORMALS

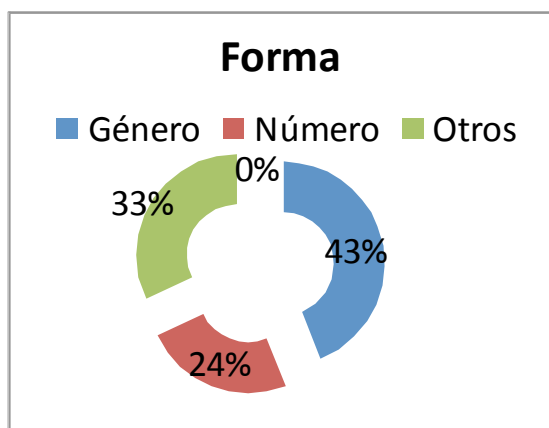
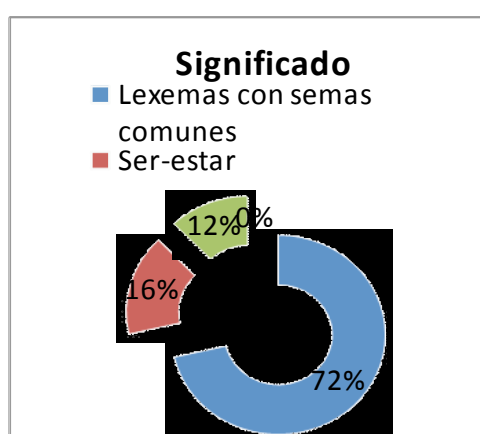


GRÁFICO 3: ERRORES LÉXICOS DEBIDOS AL SIGNIFICADO



Como puede verse el número de errores léxicos formales (63,44% del total de errores léxicos) es casi el doble que el número de errores debidos al significado (36,56% del total).

1.1 Errores léxicos formales

- Los errores aparecidos en relación con el género (como rasgo del nombre), 37 en total, se pueden analizar de acuerdo a los siguientes puntos:

- En algunos casos se verifica la generalización del paradigma más frecuente en español: “o” para el masculino y “a” para el femenino, como en los ejemplos: “un foto”, “muchas temas”, “la programa”, “muchas futbolistas” y “esq día” pero en otros casos esa generalización se contradice, como en: “una concierto”, “este primavera” y “el cena”
- Para los nombres terminados en consonantes o en otra vocal distinta de “o” y “a” los errores señalan una cierta tendencia a atribuir el género femenino a los nombres terminados en “e”, como en el caso de: “la restaurante”, “la aire” y “una dulce” y el masculino a los terminados en consonante: “tant edad”, “el dirección”, “este vez” y “este vacación”, pero también aquí se da cierta contradicción, como en: “el costumbre”, “mucho gente”, etc.
- En relación con el reconocimiento del número la mayor dificultad es el uso generalizado del singular cuando se habla en general y son nombres concretos, como en las frases: “*hay mucho tren y metro*”, “*me gustó el bar mucho*”, “*restauración de monumento*”, “*una tienda de pañuelo*”, “*la costumbre española*” entre otros y el uso del plural en nombres no contables: “*comer las carnes*”, “*los tiempos*”, etc.

También hay que señalar casos como: “había muchas palabras que no sabía *sus* significados” al generalizar el uso del plural en “*sus* significados” por usarse también plural en “palabras” o al contrario en la frase: “Fui allí con mis compañeros, *su familia*”, al usarse singular al hablar de las familias de los compañeros.

- En el apartado Otros, en relación a la formación de las palabras, hay relativamente pocos fallos, en total 28. Los errores cometidos los hemos agrupado según el siguiente esquema:
 - Uso de un significante español próximo: “*bien*” por “buen” o “*trece* curso” por “tercer curso”.
 - Paronomasias: “*estadio* de baile” por “estudio de baile”.
 - Formaciones no atestiguadas en español: “*segundaria*” por “secundaria”, al generalizar el paradigma de la formación a partir de “segundo” y el uso de “*más bueno*” por “mejor”,
 - Barbarismos: todos los errores son debidos a la influencia del inglés. En algunos casos al no recordar la palabra en español han usado directamente la correspondiente en inglés, como en: “*clear*”, “*ambience*”, “*band*”, etc. y en otros casos han mezclado estructuras propias del español con palabras en inglés, como es el caso de: “*uncomfortable*”, “*restoración*” y “*penes*” por “lápices”.

1.2 Errores léxicos semánticos

Como hemos dicho anteriormente el número de los errores léxicos debidos al significado representa un poco más de la mitad del número de errores léxicos formales. De acuerdo a la clasificación que estamos siguiendo los hemos agrupado de la siguiente forma:

- **Lexemas con semas comunes**, pero no intercambiables en el contexto.

Este apartado es el que tiene el mayor número de errores: 35, de un total de 49 errores léxicos semánticos.

➤ La dificultad principal consiste en la elección entre lexemas del mismo campo semántico que se diferencian por algún rasgo específico (17 errores), como en el caso de los verbos: *aprender-saber*, *creer-pensar*, *jugar-divertirse*, *jugar-montarse en atracciones*, *venir-llegar*, *recordar-acordarse*, *desear-pedir*, *haber-estar*, *contentar-alegrar*, o el caso de nombres, adjetivos o adverbios de significados parecidos o en algunos casos iguales, pero con usos gramaticales distintos (16 errores), como es el caso de las siguientes palabras: *tiempo-momento*, *primero-principio*, *largo-grande*, *próximo-siguiente*, *siguiente-después*, *mientras-durante*.

➤ Es de señalar también el error al usar la expresión: *antes de* 6 años, o *seis años pasado*, cuando quieren expresar “hace 6 años”, que tiene su raíz en la generalización del significado de la palabra *antes*, pero que en la expresión “antes de X años” significa justo lo contrario, pues tiene sentido de futuro.

- **Ser-Estar**

La dificultad que presenta el uso de los verbos *ser* y *estar* es uno de los problemas que más se repiten en la enseñanza del español, pero en este estudio aparecen pocos errores de este tipo, solo 8 casos, un porcentaje muy pequeño del total de errores, 1,37 %. Cinco de estos errores corresponden al caso de “ser” o “estar” + adjetivo que son los que de verdad encierran una mayor dificultad, pues son adjetivos que pueden ser usados con los dos verbos indistintamente. En japonés, como ocurre en otras lenguas, solo existe un verbo copulativo. Los errores aparecidos han sido: “*estaba* muy horrible” (era), “*estaba* muy divertido” (era), “mi cumpleaños *está* durante las vacaciones” (es), “yo *era* muy alegre” (estaba), “las comidas *eran* muy bien” (estaban), “el día *está* muy feliz para mí” (fue).

- **Otros**

➤ Hay algunos errores en relación al léxico aparecidos en este estudio que pueden ser explicados si pensamos en una cierta relación atendiendo al significado, pero que tampoco es muy clara. Sería el caso de usar “*equipo*” por “partido”, o “*favorito*” por “importante”, como en los ejemplos: “hemos querido ganar el *equipo* último” (partido) y “templo *favorito*” (importante)

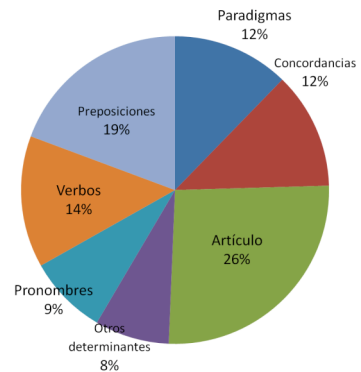
- Otros errores provienen del uso incorrecto de algunos verbos como “*hacer*”, que tantos usos tiene. Son los casos de “*hacemos una aventura*” (“tuvimos una aventura”) o “*he hecho el ordenador*” (“he jugado en el ordenador” o “he trabajado en el ordenador”).
- Por último otro error significativo lo tenemos en el uso de la palabra “*juntos*”, que se usa en casos en que no es necesario, como en el ejemplo “mi tío que vive *juntos* en la casa de mi abuela”

2. Errores Gramaticales

Los errores gramaticales representan el grupo más importante de nuestro corpus, pues constituyen el 66% de todos los errores analizados, en total 383 errores, que están distribuidos de la siguiente forma:

GRÁFICO 4: ERRORES GRAMATICALES

- Paradigmas: 47 errores
- Concordancias: 47 errores
- Valores y usos de las categorías:
 - Artículos: 100 errores
 - Otros determinantes: 30 errores
 - Pronombres: 32 errores
 - Verbos: 53 errores
 - Preposiciones: 74 errores



Destacan el número de errores de los artículos, de los verbos y de las preposiciones. A continuación estudiaremos los problemas que provocan estos errores.

2.1 Paradigmas

En este apartado incluimos los errores producidos por la formación incorrecta del género y del número, por la confusión en la flexión verbal y otros relacionados con los determinantes y la contracción del artículo.

Se han producido un total de 47 errores distribuidos de la siguiente forma:

- Género (formación) 0 errores
- Número (formación) 0 errores
- Contracción del artículo 6 errores
- Verbos 37 errores
- Otros (personas, determinantes) 4 errores

- Es de señalar que no se ha registrado ningún error en relación a la **formación incorrecta del género o del número**, lo cual significa que tienen asimiladas estas reglas y que no presentan una dificultad especial.
- En relación a los **verbos** presentamos la distribución de los 37 errores registrados y algunos de los ejemplos más significativos:
 - ✓ Formación del **presente**: 2 errores
“*elegio*” (elijo), “*llegemos*” (llegamos), etc.
 - ✓ Formación del **imperfecto**: 4 errores
“*alegríamos*” (alegrábamos), “*llorí*” (lloraba), etc.
 - ✓ Formación del **indefinido**: 25 errores
“*diverté*” (divertí), “*me divertió mucho*” (divertí), “*yo sintió*” (sentí), “*yo la visté*” (vi), “*aprendé*” (aprendí), “*me levantó*” (levanté), “*andemos*” (anduvimos), “*hize buen tiempo*” (hizo), etc.
 - ✓ Formación del **participio pasado**: 6 errores
“*hemos hablando*” (hablado), “*he decido*” (dicho).
“*hemos vido*” (vivido), “*hemos visito*” (visto), etc.

Resumiendo podemos decir que los errores debidos a la confusión en la flexión verbal se concentran especialmente:

1. En la formación del pretérito indefinido que es el que presenta una dificultad especial por el gran número de excepciones, como es el caso de los verbos *divertir* y *sentir* al unirse además las dos vocales “e”, “i” que son difíciles de diferenciar.
 2. En la flexión de la primera y la tercera persona, que son las que más utilizan y las que tienen unas variantes formales mínimas.
 3. En la formación del imperfecto de los verbos acabados en –ar que generalizan la regla y aplican la de los verbos en –er, –ir.
 4. En la formación del participio pasado y del gerundio de los verbos, pero estos casos no son muy significativos.
- Los errores relacionados con la **contracción del artículo** son sólo 6, como en los casos: “fuimos a el templo” y “dentro de el templo”
 - En cuanto a los otros determinantes son 4 los errores, como por ejemplo: “a mi hermana y yo” (“a mí”) y “me alegro de conocerles y hablar *con* migo” (“con ellas”).

2.2. Concordancias

Los errores de este tipo los hemos clasificado en tres apartados:

- *En género*, con un total de 7 errores: “estoy *motivado*” (lo dice una chica), “*eso* fue la primera vez”, “mi papá *español* a”, “una tienda de pañuelo que es *famoso* o”.

Casi todos los errores son de concordancia de adjetivo y nombre al no estar contiguos y en casi todos ellos se utiliza el masculino por el femenino.

- *En número*, con 12 errores: “mi amigas”, “las verduras cocinada”, “muchos lugares muy interesante”, “todas las pintura es del siglo XV”, “fui al extranjeros”, “es una de las más hermosa”, etc..

En todos los errores menos en uno de los que aparecen se usa el singular en lugar del plural. En la mitad de los casos: 6, la discordancia se produce en la categoría de adjetivo, en 3 casos en el determinante y en otros 3 en el nombre. Como puede verse los dos tipos de Concordancia: en género y en número presentan más o menos el mismo número de errores, siendo el de número un poco más alto, resultado que coincide con otros estudios anteriores de este tipo con un grupo japonés: Fernández (1997: 81, entre otros), y que no ocurre con estudiantes de otras nacionalidades.

- *En persona*: este apartado es el que presenta un número más elevado de errores: 28 en total, distribuidos de la siguiente forma:

- ✓ Confusión entre la 1ª y la 3ª persona:

“yo fue”, “una vecina me di”, “yo pudo salir bien”,
“yo y Ayaka no pueden conducir”, “las bandas famosas se reunimos”
“él vivo en Okinawa”, “yo vió”, “yo se acostó”, etc.

- ✓ Verbo en singular y sujeto en plural o viceversa:

“son muy importante”, “eran un momento feliz”
“la fiesta se celebraron”, “algunas pinturas es muy larga”
“los vecinos vinieron y puso (...), escribió”, etc.

- ✓ Verbo gustar:

“buenas ropas que me gusta”, “no me gusté tocar el piano”, etc.

La mitad de ellos son confusión de la 1ª y la 3ª persona, en 8 casos se usa el verbo en singular aunque el sujeto es plural en la 3ª persona o viceversa y 6 de ellos son del verbo gustar al usarlo en singular aunque el sujeto es plural.

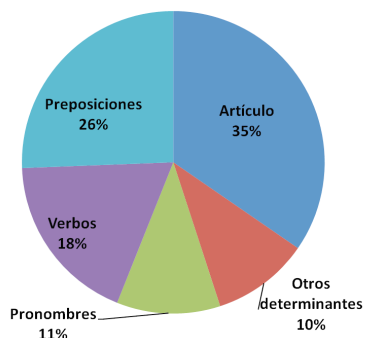
2.3. Valores y usos de las categorías gramaticales

En este apartado hemos considerado los errores debidos a los usos de las diferentes categorías gramaticales. Presentamos a continuación los errores registrados en cada uno de los grupos en los que han sido clasificados.

El número total de errores es de 289, y están distribuidos de la siguiente forma:

GRÁFICO 5: VALORES Y USOS DE LAS CATEGORÍAS GRAMATICALES

● Artículos	100 errores
● Otros determinantes	30 errores
● Pronombres personales	32 errores
● Verbos	53 errores
● Preposiciones	74 errores



2.3.1 Artículos

Para analizar los 100 errores relacionados con los artículos los hemos clasificado de la siguiente forma:

- **Uso / omisión** **76 errores**
 - Omisión del artículo determinado 55 errores
 “_ 12 de agosto”, “todas _ comidas”
 “este día es _ más feliz para mí”, etc.
 - Omisión del artículo indeterminado 2 errores
 “se casó con ___ japonesa”
 - Uso innecesario del artículo determinado 17 errores
 “puedes comer las carnes”,
 “tuve la confianza en mi inglés”, “me compró muchas cosas,
 por ejemplo las comidas, los lápices y los libros”
 - Uso innecesario del artículo indeterminado 2 errores
 “comí un arroz”
- **Elección** **24 errores**
 - De artículo determinado en lugar de indeterminado 20 errores
 “es la experiencia especial para mí”,
 “en el restaurante un poco lujoso”,
 “charlamos el tiempo largo”
 - De artículo indeterminado en lugar de determinado 4 errores
 “era un momento más feliz”,
 “es un único acuario en Okinawa”

El mayor número de errores sobre los artículos se centra en la omisión/el uso innecesario: (76 de un total de 100), 3/4, y especialmente en la omisión del artículo determinado, que son 55 errores, más de la mitad de los errores relacionados con el artículo. La mayor parte de estos fallos se produce por no seguir la norma que exige el artículo para los nombres ya actualizados, porque ya han sido presentados en el contexto, porque está determinado con un complemento o porque el contexto

lo delimita claramente, como es el caso de los siguientes errores: “en la noche de segundo día”, “compramos mismos pendientes”, “hemos ido en coche de mi amigo”, “en últimos años”, “la fiesta de escuela”, “el nombre de comida española que servía mi mamá”, “y final fui a la Sagrada Familia”, “partido de Real Madrid”, “visitamos catedral de León”, etc.

También el número de errores por el uso innecesario del artículo determinado es muy superior al del indeterminado. Y estos errores se producen por acompañar a nombres no actualizados ni determinados en el contexto o a nombres propios: “en las vacaciones de la primavera”, “compré la ropa”, “tuve la confianza en mi inglés”, “por verle en la verdad”, “fuimos al Takayama”, “en el Jusco”, etc.

En los errores de elección del artículo adecuado también es muy superior el número de errores al elegir el artículo determinado en lugar del indeterminado, 20 errores de un total de 24 en esta categoría, al usarlos con nombres no determinados en el contexto: “es la experiencia especial para mí”, “en el restaurante un poco lujoso”, “la cafetería donde puedes desayunar”, “charlamos el tiempo largo”, “quería ver el partido”, etc. Los casos contrarios: usar el artículo indeterminado por el determinado se producen en expresiones como: “era un momento más feliz” y “es un único acuario en Okinawa”, al no darse cuenta de la determinación que generan los vocablos: “más” y “único”.

Este es uno de los errores más típico de los japoneses al ser el japonés una lengua que carece de artículos. Y desde mi experiencia docente uno de los errores más difícil de erradicar y que ofrece una resistencia significativa y fosilizable, como aparece demostrado claramente en este estudio y que también señala Fernández (1997:97) en relación al grupo japonés objeto de su investigación. Los estudiantes son conscientes de ello y normalmente es uno de los problemas que les preocupa más, pero quizás por la dificultad que encierra la comprensión correcta de las reglas relativas al uso de esta categoría, muchos de los estudiantes evitan el uso del artículo, como estrategia para no cometer errores, según señala Akemi Saito desde su doble experiencia como investigadora y como estudiante de lengua española. Ella expresa concretamente que :

“le importaba muy poco el uso del artículo frente a otras categorías gramaticales que se consideran más importantes, como el uso del subjuntivo, el tiempo verbal, las preposiciones,(...) y por esta razón los estudiantes no prestan suficiente atención al uso del artículo” Saito (2005:42).

2.3.2. Otros determinantes

En relación a otros determinantes los errores no son demasiado numerosos, sólo se han registrado 30 errores y se agrupan principalmente en dos casos:

- Uso del artículo determinado en lugar de los demostrativos o los posesivos:
“la (esa) noche fue muy agradable”, “en la (esta) fiesta”,
“una de las (mis) mejores amigas”, “en el (ese o este) día” (12 veces)
- Ausencia de los posesivos:
“a __ (mi) tío”, “de __ (mi) abuela”, “nos gusta la música *de ellos*” (su) (4 veces),
“es una comida favorita de él” (suya) (4 veces)

Es de señalar que el error: “en el (ese o este) día” aparece 12 veces repetido, frecuencia que no se ha dado con ningún otro error y los errores: “una comida favorita de él (suya)” y “nos gusta la música *de ellos*” (su) aparecen 4 veces repetidos

2.3.3. Pronombres personales

El número total de errores de los pronombres personales ha sido de 32. Para su análisis los hemos dividido en dos grandes grupos: los pronombres átonos y el “se” reflexivo o pronominal y dentro de ellos hemos considerado los errores relacionados con el uso o la omisión de los mismos. Los datos obtenidos los podemos resumir en el siguiente esquema:

- **Pronombres átonos** 19 errores
 - Omisión cuando hay redundancia: 4 errores
“Yo __ había conocido a ella” (la)
“__ acompañó a mi hermana y a mí “(nos),etc.
 - Omisión cuando no hay redundancia: 6 errores
“y __ dijeron: Feliz cumpleaños” (me)
“pude pasar__ muy divertido” (lo), etc.
 - Uso de una forma errónea: 9 errores
“me gustan los pasteles, mis amigas los saben, no me he soportado”(lo)
“a los que no siempre puedo verse” (verles)
“a todos se gustan el fútbol”, etc.
- **Se” reflexivo o pronominal** 13 errores
 - Omisión 7 errores
“__ sorprendí” (me), “__ hemos esforzado mucho” (nos)
“__ quedaron en el coche” (se), etc.
 - Uso innecesario 6 errores
“me siento mucho que yo ponía a mi mamá nerviosa”
“una serpiente y un *manguse* se luchan”, “nos tardamos, etc.

Hay 19 errores de pronombres átonos. Diez de ellos son debidos a la omisión del pronombre: 4 cuando hay redundancia y 6 cuando no la hay y de éstos hay que destacar los 3 errores con la expresión “*pasarlo bien*” al omitir el pronombre “lo”

casi lexicalizado con el verbo “pasar”. Nueve errores son debidos al uso de una forma errónea, donde 4 errores son con verbos del tipo: “gustar”, al usar el pronombre “se” en lugar de “le” o “les”. Y 13 errores son del tipo “se” reflexivo o pronominal. Siete de ellos son debidos a la omisión del pronombre y seis son debidos al uso innecesario, es decir a convertir en reflexivos o pronominales verbos que no lo son.

2.3.4. Verbos

Casi todos los errores en el apartado de los tiempos verbales se concentran en el uso de los pasados al ser el tema elegido para la Composición un tema relativo al pasado, siendo un número muy insignificante, solo 4 de un total de 53, el número de errores en relación al subjuntivo o al condicional. La razón del número tan bajo de errores del subjuntivo se debe seguramente a que los estudiantes, aunque ya han estudiado este modo en la clase de Gramática, a nivel de Conversación y Composición son todavía de un nivel A2 y han preferido no usar este modo que tan difícil les resulta.

Los errores que se han producido los hemos clasificado en el siguiente esquema:

- **Pasados** **49 errores**
 - Uso del presente en lugar de pasado 16 errores
“hablo con una americana naturalmente” (hablé),
“hace 3 años nos *hacemos* amigos” (hicimos),
“el último día *llega*” (llegó), etc.
 - Uso del indefinido en lugar del imperfecto 13 errores
“en la universidad en la que *quise* entrar” (quería),
“*fueron* las 11 de la noche” (eran), “el autobús no *fue* comfortable” (era),
“por eso no *pudimos* comunicarnos” (podíamos),
“la playa que *pude* ver (podía)”, “cuando yo era estudiante del bachillerato no *pude* hablar español casi nada” (podía), etc.
 - Uso del imperfecto en lugar del indefinido 14 errores
“*estábamos* hasta la mañana siguiente “ (estuvimos), “*iba* a Australia” (fui)
“este día *hacía* muchas cosas felices” (hice), “*comía* la tortilla” (comí), etc.
 - Uso del perfecto en lugar del imperfecto 6 errores
“yo *he querido* hablar con los españoles naturalmente” (quería),
“en España *ha habido* muchos bares” (había),
“*han estado* enfadados” (estaban), “*ha hecho* mucho calor” (hacía),
“*he estado* bastante cansado” (estaba), etc.
- **Otros** **4 errores**
“*querré* ver todas” (querría), “cuando *la construyen* toda” (construyan), etc.

Los errores en relación a los pasados son un total de 49: 16 errores en los que usan el presente en lugar del pasado y 33 errores en la distinción del uso de los tres pasados, siendo 19 el número de errores en el uso del indefinido o del perfecto en lugar del imperfecto, ligeramente superior a los 14 que se producen en el uso del imperfecto en lugar del indefinido.

Los errores en el uso del indefinido o del perfecto por el imperfecto se deben a no cumplir la regla de uso del imperfecto cuando describimos o hacemos comentarios de una situación o cuando se habla de acciones habituales que se desarrollan dentro de un marco global, como puede verse claramente en los ejemplos explicitados arriba.

En el caso contrario, usar el imperfecto en lugar del indefinido, los errores se producen sobre todo en frases con valor absoluto y el alumno justifica el uso del imperfecto porque considera que hay un valor durativo. Ejemplos de estos errores son: “*estábamos* hasta la mañana siguiente”, “este día *hacía* muchas cosas felices, luego *salíamos* a comer, después *hacíamos* ‘hanabi’”, “estábamos muy cansadas, pero *estaba* muy bien”, entre otros. En este último ejemplo aunque se ha utilizado correctamente el imperfecto para describir que “se encontraban muy cansadas”, se ha seguido usando el imperfecto para expresar un juicio sobre la actividad global, que tiene claramente un valor absoluto.

2.3.5. Preposiciones

El total de errores gramaticales relativos a las preposiciones es 74, un número bastante alto, que confirma el hecho de que el uso de estas partículas es uno de los puntos que ofrece mayor dificultad en el aprendizaje del español. Esto unido al abundante uso que de ellas se hace dan como resultado el número elevado de errores.

Hemos clasificado estos errores en dos grandes grupos: los que afectan a los valores de las preposiciones, que denominamos como **valores generales**, con un total de 64 errores, y los que se refieren a lo que llamamos **valores idiomáticos**, con un número bastante inferior, sólo 10, es decir un séptimo del total de errores. .

Los errores relativos a los valores generales, se distribuyen entre las preposiciones, “a”, “en”, “de”, “por”, “para” de la siguiente forma:

a.....	22 errores
por.....	16 errores
de.....	12 errores
en.....	12 errores
para.....	1 error
sobre.....	1 error

Estos errores se deben a la omisión de la preposición o al uso de una preposición por otra. En este caso sumamos el error en la lista de la preposición en que debería aparecer, no en la de la usada inadecuadamente.

Como puede verse los errores en el uso de la preposición “a” suman casi el doble de las otras tres: “por”, “de” y “en”, que curiosamente cada una suma casi el mismo número de errores.

En **valores idiomáticos** se incluyen construcciones preposicionales que forman parte de determinados lexemas verbales. En este apartado se han recogido sólo 10 errores, un número relativamente bajo. De estos errores tres se refieren a la expresión “terminar de” en la que omiten la preposición o usan la preposición “a”, como en los casos: “antes de terminar__ jugar”, “terminé a estudiar”, dos son en la expresión “acordarse de” en la que se omite la preposición: “me acuerdo mucho __ ese día”, y las otras cinco se reparten entre otras expresiones como “estar enfadado con”, e “ir de compras”: “estaban enfadados para nosotros”, y “cuando voy a las compras”.

Vamos a analizar ahora los errores en cada una de ellas.

- En relación a la **preposición “A”** los 22 errores que se han registrado se concentran en los siguientes casos:
 - Omisión delante del complemento directo de persona:
“pudimos ver bien__ Porno Graffitti” (a)
 - Omisión con verbos de movimiento: “fuimos __ muchos lugares”
 - Omisión o cambio por “en” para expresar una situación temporal y espacial relativa:
“llegué en coche en la universidad” (a), “me gustaría volver __ esa época” (a)
 - Omisión con el verbo “gustar”: “__ mi padre le gusta” (a)
- Los errores en relación a la **preposición “POR”** son en total 16, de los cuales 10 de ellos se refieren a la expresión “en la noche”, que es un error muy frecuente de nuestros estudiantes.
Los otros errores se refieren a la sustitución por “en” para expresar “a través de”, en ejemplos como, “hemos salido en la calle Kokusai”, “anduvimos en la calle”, o por “a” como en: “nos llamamos al teléfono” y a la omisión en casos como: “no puedo ver __ ella”, “he ido a Tokio __ primera vez”
- La mayoría de los errores en relación a la **preposición “DE”** (7 de un total de 12) son debidos a la omisión de dicha preposición cuando tiene valor partitivo o posesivo:
“el 21 de abril en el año pasado”, “museo __ arte”, “son __ __ misma clase”, etc.
- Por último, los valores de la **preposición “EN”**, en los que aparecen 12

errores en total, se pueden resumir en los siguientes casos:

- Uso innecesario en la expresión temporal:
Este error es el más numeroso pues aparece en 8 casos, es decir un 66,66%:
“en el 11 de agosto”, “en ese día”, “en esa noche”, etc.
- Omisión para indicar lugar:
“muy conocidos en Japón y __ todo el mundo”, etc.
- Uso innecesario con los adverbios de lugar “aquí”, “allí”:
“estaba en allí”, etc.
- *Uso de la preposición “para” en lugar de “en”:*
“trabaja para la restauración”, etc.

4. Errores Gráficos

Sorprende ver los pocos errores gráficos que aparecen, sólo 63 errores, un 11% del total, que corresponden a 2,1 errores de media en cada estudiante. Estos errores están distribuidos de acuerdo a la siguiente tabla:

- **Tildes** 21 errores
 - 10 errores son de la 1ª persona del indefinido:
“empece” (empecé), “compre” (compré), “dijó” (dijo), etc.
 - Otros: “ningun” (ningún), “jovén” (joven), “caracter” (carácter), etc.
- **Separación y unión de palabras** 5 errores
 - “por que”, “aveces”, “medio día”, etc.
- **Confusión de fonemas** 23 errores
 - 10 errores son de r/l: “perícula”, “ejempro”, “parablas”, “expelilencia”, etc.
 - 4 errores son de s/z: “meses”, “vacacliones”, etc.
- **Omisión de letras y letras sobrantes** 11 errores
 - “aluguns”, “espe_taculo”, “Barocelona”, “sigu_ente”, etc.
- **Confusión de grafemas para el mismo fonema** 1 error
- **Mayúsculas** 2 errores

Como puede verse, 21 de estos errores corresponden a “tildes”, donde una gran parte se concentra en la falta de acento en la primera persona del pretérito indefinido y 23 corresponden a “confusión de fonemas”, donde la mayor parte se concentra en la confusión de l/r, al no existir esa diferenciación en el japonés. Hay 11 errores de “omisión y letras sobrantes” y sólo 5 errores de “separación y unión de palabras” donde 3 de ellos corresponden a la palabra *por qué* y *porque* al no diferenciar cuando es pregunta de cuando es respuesta. En estudios similares de análisis de errores en la escritura de los japoneses siempre aparece esta característica del número tan bajo de errores gráficos, que sorprende al no ser el japonés una lengua de escritura alfabética como el español, pero que tiene su

justificación en la extraordinaria capacidad de atención que tienen los japoneses en relación a los aspectos gráficos debido a las características de la escritura japonesa en la que tienen que memorizar más de 5,000 caracteres algunos de ellos realmente complicados.

CONCLUSIONES

Hasta aquí este estudio de la Interlengua, a través del análisis de los errores léxicos, gramaticales y gráficos de la prueba de expresión escrita realizada a este grupo de estudiantes universitarios de nivel A2.

Soy consciente de que sería también necesario e iluminador el análisis de los errores discursivos y de la estructura y relación entre las oraciones, que no ha sido posible en esta ocasión.

Analizando globalmente los datos podemos afirmar lo siguiente:

- El recuento total de errores es de 580, que da una media de 19,3 errores por composición o de 17,2 errores si se quitan los errores ortográficos, la mayoría sobre tildes y confusión de fonemas.
- De los errores léxicos son más numerosos los debidos a la forma (63,4%) y dentro de éstos el no reconocimiento del género es el que tiene un número mayor de errores, un 43% del total de los errores léxicos formales.
- Respecto a los errores semánticos, un 72% de éstos se producen en lexemas con semas comunes, pero no intercambiables en el contexto, y sólo un 16% en el binomio *Ser-Estar*.
- Respecto a la distribución de los errores de Paradigmas y Concordancias, (en total 94 errores), los que de verdad son significativos son los debidos a las reglas de formación de los distintos tiempos de los verbos (37 errores) y a la concordancia en persona (28 errores), que nos da una suma de 65 errores, un 69% del total de errores de estos apartados.
- Sumando este número de errores: 65, al total de errores que se han contabilizado en relación al uso de los distintos tiempos de los Verbos, 53, nos da un total de 118 errores, que supone un 20,3% del total de los errores analizados, un porcentaje importante, que da cuenta de la gran dificultad que supone para los estudiantes de español el uso correcto de esta categoría gramatical, y más concretamente de los tiempos pasados.
- Otro apartado con un alto número de errores: 100, un 17,3% del total, es el de los Artículos. La dificultad se centra principalmente en la omisión del artículo determinado (55 errores), más de la mitad del total, en el uso innecesario de este artículo (17 errores) y en el uso del artículo determinado en lugar del indeterminado (20 errores).
- En el grupo “Otros determinantes”, los errores se concentran en el uso del

artículo determinado en lugar de los demostrativos y en la omisión de los posesivos.

- Dentro de los pronombres personales el porcentaje de errores respecto al número total es del 5,5%. Es mayor el número de errores de los pronombres átonos (59,3%) que el de “Se” reflexivo o pronominal (40,6%) y hay casi el mismo número de errores en la omisión de los pronombres átonos (10 errores) que en el uso de una forma incorrecta (9 errores) y también casi el mismo número de errores de omisión en el caso de “Se” reflexivo o pronominal (7 errores) que en el uso innecesario en verbos que no son reflexivos ni pronominales (6 errores).
- Respecto a las Preposiciones, el total de errores en esta categoría es un 12,8% del total de los errores analizados, un porcentaje bastante elevado, aunque desde una perspectiva comunicativa muchos de estos errores no distorsionen demasiado la comunicación, en algunos casos pueden dar lugar a cambios de sentido. Las preposiciones “A” y “POR” son las que tienen el mayor número de errores, 29,7% y 21,6% respectivamente. En el caso de la preposición “A” los fallos más frecuentes se dan en la omisión con el complemento directo de persona y con los verbos de movimiento y en la preposición “POR” en el uso de “EN” en su lugar.

IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Como decíamos en la introducción el objetivo de todo estudio de la Interlengua de los aprendices de una lengua extranjera es obtener datos del proceso de aprendizaje que nos puedan orientar en el camino a seguir para continuar avanzando. En este sentido teniendo en cuenta los resultados obtenidos en este estudio podemos enumerar las siguientes implicaciones didácticas:

- En el aprendizaje del léxico es necesario prestar más atención por una parte, en el aspecto formal, al género y al número de los nombres como rasgos distintivos, y por otra en el aspecto semántico, a los lexemas con semas comunes, pero no intercambiables en los distintos contextos. Para lo primero es necesario hacer caer en la cuenta a nuestros estudiantes de las excepciones que no siguen la generalización del paradigma del género de los nombres y ayudarles a que busquen sus propios mecanismos para memorizarlas.
- Para poder distinguir los distintos usos de los lexemas con semas comunes es necesario proponer actividades contextualizadas que les hagan entender bien las diferencias de estos lexemas con semas comunes
Sería muy interesante hacer un estudio del léxico que han usado en esta prueba, para ver si es un léxico amplio o si por el contrario es pobre y de ahí sacar también algunas consecuencias.

- Reflexionando sobre mi experiencia en las clases de Composición donde los estudiantes escriben normalmente las tareas en casa usando diccionario y libros de consulta y el análisis de errores de esta prueba concreta realizada sin diccionario, pienso que por una parte, las tareas que escriben a lo largo del curso con el diccionario es una práctica que ayuda al aprendizaje del léxico, pero por otra, el ser demasiado dependientes de este medio puede ser un impedimento para la asimilación del vocabulario. Por lo tanto después de este estudio creo que es también importante aumentar las ocasiones en las que tengan que escribir sin diccionario porque eso les ayuda a fijar más el vocabulario aprendido, a ser conscientes de lo que realmente han asimilado y de lo que todavía no son capaces de escribir espontáneamente en español y les motivará para aprender más léxico.
- Los aspectos gramaticales en los que se concentran el mayor porcentaje de errores son los siguientes:
 - ✓ En el artículo determinado, sobre todo en la omisión y en el uso innecesario.
 - ✓ En los verbos, sobre todo en la formación del indefinido y en el uso de los pasados, concretamente el imperfecto y el indefinido.
 - ✓ En los pronombres personales: en los átonos y en el “se” reflexivo o pronominal.
 - ✓ En las preposiciones, sobre todo en el uso de la preposición “A”: en la omisión con los verbos de movimiento y delante del complemento directo cuando es persona y en la preposición “POR”: al usar en su lugar la preposición “EN”.

Recojo aquí uno de los comentarios que expresa Fernández (1997) en las conclusiones de su libro:

“Dado que los usos recogidos en cada uno de estos aspectos gramaticales son) los que han arrojado un número mayor de errores, si en nuestra tarea didáctica nos concentramos en ellos nuestra labor será más rentable y liberará al aprendiz de una carga suplementaria gramatical, no sólo innecesaria, sino también perjudicial”. (Fernández 1997: 265)

Mi experiencia también es que muchas veces, por el afán de querer explicar exhaustivamente a nuestros estudiantes todos y cada uno de los errores, provocamos en ellos un cansancio y una saturación que en la mayoría de los casos produce el efecto contrario de lo que queremos conseguir: motivarles y hacerles avanzar en su aprendizaje.

- Muchos de los errores analizados son debidos a faltas de atención y despistes y

se podrían subsanar si consiguiéramos aumentar la concentración y capacidad de atención de nuestros alumnos, por ello sería importante trabajar más este aspecto. El método que se ha seguido concretamente con estos estudiantes en las clases de Composición de 1º de hacerles reflexionar sobre sus faltas y de hacerles pensar qué van a hacer para no repetir las y en las clases de 2º de que sean los propios estudiantes quienes corrijan sus errores después de ser señalados por la profesora en rojo, creo que es positivo pues ayuda a aumentar su capacidad de atención y a ser más conscientes de sus propios errores. Además si en la explicación que se hace de los puntos principales en los que ha habido errores se intenta explicar los mecanismos o estrategias que se producen al cometer cada error esto ayudará a los estudiantes a desarrollar la observación de sus propios mecanismos y a poner en marcha sus propios trucos para superar el problema.

Después de un estudio como éste podemos tener el peligro de quedar abrumados por la cantidad de datos obtenidos que quizás nos impidan ver el horizonte, pero que también nos aportan datos importantes sobre cuáles son los errores más frecuentes en este grupo de estudiantes universitarios japoneses de nivel A2. Estos resultados se pueden extrapolar a otros grupos similares y pueden ser una herramienta importante en nuestra tarea didáctica, que espero que contribuya al mejoramiento de nuestras clases de Composición.

BIBLIOGRAFÍA

- Cassany, Daniel (1998a). *La composición escrita en E/LE. Spain Bunka Series 5*, pp. 7-45. Tokio: Centro de Estudios Hispánicos de la Universidad Sofía.
- Cassany, Daniel (1999). *Los procesos de escritura en el aula de E/LE. Carabela*, 46, pp.5-24.
- Cassany, Daniel (2000). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- Cassany, Daniel (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arcos Libros.
- D'Aquino, Alessandra y Ribas, Rosa (2004). *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?*. Madrid: Edelsa.
- De Alba, Virginia (2009). *El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológica*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 5 (3), pp. 1-16. Madrid: Universidad de Nebrija.
- Esparza, Santiago (2007). *La expresión escrita en español de los estudiantes japoneses: 11 errores frecuentes que deben tratarse en clase*. Journal of Inquiry and Research, nº 85, pp. 195-208. Osaka: Universidad Kansai Gaikokugo
- Fernández, Sonsoles (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

- Gómez Torrego, Leonardo (1998). *Gramática didáctica del español*. Madrid: Ediciones SM
- Gutiérrez, Eva (2008). *Análisis de errores e interlengua en el proceso de aprendizaje del español para itáfonos. I parte*. Frecuencia L, nº 34, pp. 25-29. Madrid.
- Hamamatsu, Noriko (2008). *Lingüística contrastiva y análisis de errores: Aplicación al estudio de una muestra de hablantes japoneses aprendientes de español como lengua extranjera*. Núm. 52 Hispánica, pp.67-80. Tokio: Asociación Japonesa de Hispanistas.
- Matte Bon, Francisco (1998). *Gramática comunicativa del español - Tomo I y II*. Madrid: Edelsa .
- Montero, Ascensión (2003). *Características de los alumnos japoneses y sus estrategias de aprendizaje del español*. Boletín nº 36 de la Sección de Estudios de Humanidades de la Universidad de Kinjo, pp. 117-158. Nagoya.
- Montero, Ascensión y Rey, Felisa (2008). *Actividades de escritura para japoneses*. Academia Literature and Language (83), pp.143-173. Nagoya: Universidad Nanzan.
- Moliner María (1983). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Editorial Gredos.
- Navarro, Rosario (1999). *Análisis de errores en el marco de la lingüística contrastiva: la expresión escrita*. Actas del X Congreso ASELE pp. 481-490.
- Real Academia Española (RAE) (1992). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rey, Felisa (2001). *Composición zen: taller de escritura para japoneses*. Actas del XI Congreso ASELE, pp. 593-601. Zaragoza.
- Saito, Akemi (2005). *Análisis de errores en la expresión escrita de los estudiantes japoneses*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Santos Gargallo, Isabel (2004). *El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo*, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*. pp. 391-410. Madrid: SGEL.
- Vázquez, Gabriela (1999) *¿Errores? ¡Sin falta!*. Madrid: Edelsa.

9 HISTORIAS DE AMOR
Mempo Giardinelli
EdicionesB, Buenos Aires, 2009, 160 pp.

Cecilia Silva

En *9 historias de amor* una vez más Mempo Giardinelli nos regala vida cotidiana en letras de molde gracias a su costumbre de "...volver a casa, urgente, para escribir esta historia". Leer sus historias es como escucharlas de boca de un amigo que recuerda, reflexiona, se emociona y nos hace partícipes de sus experiencias.

En el primero de los cuentos, *Jurita*, el escritor se entrega al recuerdo del fuego de una efímera pasión de juventud, un amor sofocado por convicciones familiares, sociales y religiosas. Narrada en primera persona, esta simple historia podría ser parte de la vida real de Mempo Giardinelli, quien en dos momentos parece proporcionar datos autobiográficos. Se dirige a un lector/amigo que conoce los pormenores de su vida cuando se refiere a su exilio sin demasiados detalles, y además nombra a su pequeña hija, en cuya escuela una niña vestida de princesa reaviva los tizones de su amor juvenil y lo obliga a contar esta historia.

Appassionata número cero es un relato acogedor que nos lleva al Chaco de mediados de los años 60, cuando la llegada de la televisión altera el comadreo del pueblo y la rutina de más de cuarenta años de noviazgo de dos de sus habitantes.

En *Willie* Giardinelli toca el tema de un hijo muerto y el intento de su padre de llenar el vacío. En realidad, en este cuento el autor juega con información incompleta: imaginación para llenar vacíos es la clave de esta historia, por parte del lector y de los personajes.

En *Allá bailan, aquí lloran*, como reza el nombre, Mempo Giardinelli nos propone un contrapunto de sentimientos entre una ruidosa bailanta y un patético velorio, en el marco de una lucha social cuyo relato el autor pone en palabras de Juana, la viuda: "Él quería unas alpargatas nuevas y por eso se conchabó en el ingenio, aunque le dijeron que no lo hiciera porque estaban en huelga y no era cuestión de ser carnero..."

En *Martita on my mind* el autor analiza detalladamente una historia amorosa fracasada y sostiene que la desdicha es el material de literatura por excelencia. A su vez, recurre a la literatura como forma de exorcizar los fantasmas del desamor pero concluye que "... es obvio que yo no sé matar fantasmas"¹.

El seguimiento es una cálida historia de amor expresado en cuidado y

¹ En un plano estrictamente formal, podríamos preguntarnos la razón de la inclusión de este cuento en *9 historias de amor* cuando ya formaba parte de *Estación Coghlan y otros cuentos* (2005).

abnegación absolutos. Mempo Giardinelli nos lleva a preguntarnos hasta dónde llega la mano del cuidado amoroso y hasta dónde es posible la protección de los seres amados. Y cuando lo incomprensible hiela el alma y la culpa la corroe parece que solo la muerte es capaz de la redención.

Semper Fidelis es un fresco relato de un amor no correspondido en la bella Oaxaca. Una muchachita pueblerina enamorada alimenta con paciencia y serenidad su amor por un platillero de la banda. Desde la ilusión hasta la despedida el amor nutre de angustia y tristeza pero también de valentía la rutinaria y tímida vida de la muchacha.

Para toda la eternidad es una historia de pasión más allá de los límites terrenales. En realidad, los protagonistas de esta historia son la muerte en una zona rural que deja a la gente con el alma de luto, y la bronca transformada en cuasi venganza porque la muerte se apuró demasiado y truncó una historia de amor: "... vamos a ir al cementerio a poner las cosas en su lugar".

La doble tragedia del Teatro Petruzelli es una historia situada en Bari, Italia, en un teatro que cobijó los desenfrenos pasionales de dos jóvenes. El fuego infame que destruyó el teatro en una madrugada otoñal del año 1991 también arrasó el amor, las fantasías y las ilusiones de Donatella y Marcello.

Mempo Giardinelli nació en 1947 en Resistencia, capital del Chaco argentino y su obra más trascendental es *Santo Oficio de la Memoria*, novela por la que recibió el Premio Rómulo Gallegos en 1993. Es además autor de las novelas *La revolución en bicicleta*, *El cielo con las manos*, *Luna caliente*, *Qué solos se quedan los muertos*, *El décimo infierno*, *Cuestiones interiores* y *Visitas después de hora*. También es autor de ensayos y de numerosos cuentos que lo consagran como un maestro del relato corto.

Fiel a su idea de que "todas las historias amorosas están condenadas al fracaso y eso es bueno para la literatura" Mempo Giardinelli nos regala nueve historias en las que el amor está en constante lucha con el fracaso, la frustración, la ausencia, el tedio, las convenciones sociales y religiosas, el no-amor y, por encima de todo, la muerte. Dueño de un lenguaje prolijo, seductor, significativo y al mismo tiempo simple, Giardinelli plantea la literatura como una charla entre viejos amigos y mezcla datos y experiencias propias en la ficción que narra.

Aunque en algunas de sus obras intente despegarse de las líneas temáticas ("obsesiones") que lo persiguieron durante los primeros veinte años de trabajo: el Chaco, las mujeres de su vida, el tema de la muerte, la violencia, esas líneas siguen aflorando en su narrativa, junto con otras dos indudablemente infaltables, la memoria y la transgresión.

En realidad, los cuentos de Giardinelli están constituidos por una prosa reflexiva, apoyada en la memoria y en la charla. En dos relatos el autor pide a

gritos una transgresión y considera a la no-transgresión encarnada en la negación del sexo como un aspecto nocivo, capaz de matar el amor y la femineidad. *Jurita* se debate entre el amor y los dictámenes religiosos, sociales y culturales y María Luisa, la jovencísima viuda de *Para toda la eternidad*, nunca accede a reconstruir su condición de mujer. En una tercera historia, la no-transgresión como negación del sexo es una segunda instancia, la primera instancia es la trampa en la que caen dos habitantes de un pueblo y que los atrapa en un noviazgo eterno y virgen. Aquí Giardinelli no solicita una transgresión, como si sus personajes no fueran capaces ni de cambiar de vereda, hace casi una crónica del tedio: es tedio lo que rezuman el relato en sí y el tono del autor, que ni siquiera intenta una burla o una ironía, se limita a los hechos para describir cómo los almanaques arrasaron la lozanía de Titina y los ímpetus de Roque.

De las nueve historias que componen este libro, la muerte se asoma en cinco relatos. En dos de ellos, *Allá bailan, aquí lloran* y *El seguimiento*, la muerte sirve para reunir a los amantes a quienes separó demasiado pronto y es buscada o, por lo menos, casi bienvenida. En el caso de *Willie* las coordenadas amor/muerte se trazan en torno a un hijo, el autor se limita a llenar físicamente una ausencia y deja los demás aspectos librados a la imaginación y el arbitrio del lector. En otras dos historias la muerte se interpone, cercena, interrumpe y deja a los vivos la responsabilidad de la continuidad.

Es el amor el protagonista de los nueve relatos de este libro, aunque Giardinelli afirme que no se trata del amor sino de lo contrario: "... la única literatura posible es la del desamor". Son historias verosímiles, de todos los días y de toda la gente, y por eso no caen en la cursilería. Pero por las dudas Giardinelli se disculpa: "Lo siento si suena cursi. El amor no sabe no serlo." Aquí reside el valor de este nuevo libro de relatos de Mempo Giardinelli: la cotidianeidad de las historias a través de su pluma certera nos permite una lectura simple y nos invita a un análisis detallado y una reflexión reposada idea por idea y a veces palabra por palabra.