
CUADERNOS CANELA

VOL. XIV

Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, total o parcialmente, almacenada o transmitida en manera alguna ni por ningún medio, sin permiso previo de CANELA.

ÍNDICE

PRIMERA PARTE

CONFERENCIAS :

MIS APRENDIZAJES:

Ana Rossetti	9
EL CAMINO DEL TÉ Y LOS CAMINOS DEL CRISTIANISMO EN JAPÓN	
Raúl Nivón Bolán	17

SEGUNDA PARTE

ARTÍCULOS :

«GRUPO A : LITERATURA»

EL PAPEL DE LA MUJER EN LAS OBRAS DEL SIGLO XX DE GALDOS, EXCEPTO EN LOS *EPISODIOS NACIONALES*

Masae Kochiwa	39
FIGURAS DEL YO EN LA POESÍA ESPAÑOLA DEL 50 (JAIME GIL DE BIEDMA, ÁNGEL GONZÁLEZ, JOSÉ AGUSTÍN GOYTISOLO)	
Alfredo López-Pasarín Basabe	53

«GRUPO B : HISTORIA-PENSAMIENTO»

VIÑETAS POLÍTICAS Y SITUACIÓN INTERNACIONAL EN LA PRENSA VASCA DE LA II REPÚBLICA: EL CASO DEL ASCENSO NAZI

José María Tápiz	69
------------------------	----

«GRUPO C : METODOLOGÍA»

LA AUTONOMÍA DEL DISCENTE EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

Hilario Kopp	83
LA INSTRUCCIÓN EN LA CORTESÍA DE LOS APRENDICES JAPONESES DE ESPAÑOL	
Jordi Juste Garrigós	95
SOBRE LA NECESIDAD DE EVITAR LA TERMINOLOGÍA GRAMATICAL EN LA CLASE DE E/LE	
Jesús Maroto López-Tellos	109
LA DAPTACIÓN DEL ENFOQUE COMUNICATIVO AL CONTEXTO JAPONÉS	
Ascensión Montero Navas	121

TERCERA PARTE

RESEÑAS :

M. Lodaes, J. R.: *GENTE DE CERVANTES. Historia humana del idioma español*,

Taurus, Grupo Santillana de Ediciones, S.A., Madrid, 2001, 238 pp.

Edelmira Amat Alapont	145
Normas de presentación de los artículos	149

PRIMERA PARTE

CONFERENCIAS

MIS APRENDIZAJES

Ana Rossetti

Introducción

La escritora española Ana Rossetti (San Fernando, Cádiz, 1950) nos visitó con motivo de la celebración del XIV Congreso de CANELA y compartió con nosotros algunas de sus reflexiones acerca del quehacer literario en “Mis aprendizajes”, conferencia que pronunció el sábado 29 de junio de 2002 ante un público atento y numeroso.

Tomando como punto de partida su experiencia personal, Rossetti cifró la fascinación que desde su más tierna infancia las palabras ejercen sobre ella en los elementos sensoriales ? la musicalidad, por ejemplo? que éstas comportan e hizo un interesante recorrido por los autores y títulos que marcaron sus primeros años de vida. Entre ellos la escritora empezó por destacar el libro en el que aprendió a leer, los cuentos que su abuela improvisaba para ella y sus hermanos o las historias de santos de la clase de Religión. *La lámpara maravillosa* de Valle-Inclán o las *Leyendas* de Bécquer conmocionan a una jovencísima Rossetti, que continúa leyendo “sin orden ni concierto”, aunque incesantemente.

Introducido de este modo el tema de su exposición, Ana procedió a la lectura del relato “Más allá no hay monstruos”, primeramente publicado en *Una mano de santos* (Siruela, Madrid, 1997) y recogido en fecha reciente en el volumen *Recuento. Cuentos completos* (Páginas de Espuma, Madrid, 2001). “Más allá no hay monstruos” relata la historia de Santa Casilda, personaje que ya había inspirado a Rossetti una obra de teatro -*El milagro de las rosas*- en sus tiempos de colegio. Homenaje a la belleza de las palabras y a su fuerza para transformar la realidad, este relato contiene no pocas claves para comprender la relación de la autora con la Literatura. Constituye, asimismo, un alegato en favor de la aceptación de la diversidad, aceptación que comienza, según Rossetti, por el abandono de las actitudes defensivas, por el deseo de conocer al Otro y de comunicarse con él. De ahí, concluye la autora, la importancia de las palabras, del lenguaje y también, y muy especialmente, de la Poesía.

El planteamiento de todas estas cuestiones suscitó una nutrida ronda de preguntas entre los asistentes y dio a Rossetti ocasión de tratar diversos temas, tales como su evolución poética, el porqué de su interés por dioses, ángeles y santos o las implicaciones que, en su opinión, conlleva el aprendizaje de una lengua extranjera.

Antes de regresar a España Ana dejó para CANELA y sus miembros los poemas que transcribimos en la sección “Colaboraciones”.

(Resumen elaborado por María del Mar Jorge de Sande, Jefa del Grupo A)

LA NOTA DEL BLUES (1996)

ANA ROSSETTI

Qué es la nota del Blues sino la disidente. La que desconcierta. La que se infiltra. La que rasga con su espuela el pentagrama penetrándolo de una tristeza intolerable. Es la nota que sacude y agita al alma para que la música no la adormezca, no la cautive. Es la nota de los diferentes, de los excluidos, de los molestos, de los que interrumpen, de los que desmienten y desordenan. Lo que hace que Blues sea Blues.

Por eso, cuidado con la nota del blues cuando persiste fuera del concierto, porque no te dejará vivir. Te saldrá al paso vayas a donde vayas; asomará sus ojos tras todo lo que veas, alargará sus manos y grabará sus huellas en lo que creas tuyo y te llamará a gritos en la noche reclamándote, obligándote a que le prestes atención. Y, si la atiendes, no podrás librarte jamás: el mundo te dará un vuelco y ya nada seguirá siendo como antes.

Pues encontrarás arcoiris en el barro, orquídeas en la desesperación, vibración en el tedio. Y la exaltación por los hallazgos, por descubrir lo extraordinario en lo vulgar, por comprobarte capaz de transmutar en belleza cualquier cosa, pueden trastornar tus sentidos y envanecerte y engañarte y considerarte poseedor de un precioso privilegio. Y olvidarte de que las operaciones, si son correctas, actúan también inversamente.

Y los fantasmas se harán corpóreos como si un escalpelo los hubiese

recortado de sus temores, mientras que la realidad hará tambalear sus certezas entre contradicciones y dudas. Te asaltará la miseria, hilo a hilo, en la urdimbre de todo esplendor y no te embaucará el vacío con hojarasca o sombras chinescas o frases tranquilizadoras. La complacencia se acabó para ti. Ya no habrá tierra firme fuera del asombro o el desconsuelo.

Cuídate, pues, de la nota del blues porque no hay posible retorno. Una vez que comprendas que lo perturbador, lo distinto, lo fuera de la norma es

indivisible de su contrario, será para ti lo imprevisto ley, lo inseguro referencia, la desobediencia salvación. Y nunca podrás elegir una sola cosa sin aceptar su doble y asumirlo. Y esta lucidez te desgarrará, te envenenará en secreto; pero cultivará en tu corazón perlas magníficas.

Por ellas todo el que no ha dado oídos a la nota del blues te envidiará si las muestras porque no sabe el precio que has pagado, aun a pesar de ti. Y te despreciará si las ocultas porque no entiende que quieras soslayar lo que para ti sólo son heridas. La única solución está, quizá, en ofrecerlas , en

inducir al saqueo, a que se las lleven, a que las luzcan, a que comercien incluso. Porque lo que no puedes hacer ya es negarlas.

Pues sería como si el mundo hubiese soltado amarras y los ficheros saltaran por los aires y los relojes derramaran el tiempo sobre los calendarios. Como si datos, fechas, nombres fuesen piezas sueltas. Como si los espejos ya ni te mencionaran ni se empañaran de ti. Como si nada sirviera para asirse, para reconocerse. Sería como hundirse en la

desmemoria, en la falta de sí, en el insostenible vértigo de no ser.

EL CAMINO DEL TÉ Y LOS CAMINOS DEL CRISTIANISMO EN JAPÓN

Raúl Nivón Bolán
Universidad Internacional Osaka.

“Furuquio tazzune, ataraxiquio
Xiruuu meitetno conomu tocoro nari”
“Escudrinhar as cousas antiguas e saber as
nouuas he cousa que os letrados apetezem” .
(Taiheiki, libro 28)

0. Objetivo

Si en España abundaban los “libros de caballería”, en el Japón de los siglos XII-XIV no faltaban ciertamente los “cuentos de guerra”, género literario llamado “Gunki Monogatari” (軍記物語). La cita viene de uno de ellos, el “Taiheiki” (太平記), literalmente: “Crónica de Gran Paz”, que más bien brillaba por su ausencia en la época de la división de la corte imperial de Kioto en los Reinos del Norte y Sur, (1318-1367) que tales libros describen¹. La traducción portuguesa es de João Rodríguez Tçuzu, en su *Vocabulario da Lingoa de Japam, com a declaração em Portugues* (Nagasaki, 1603).² El espíritu de estas letras creo que expresa bien, en parte al menos, el sentir humano y el ideal académico de nuestra Asociación. En esta línea es mi deseo también escudriñar un poco las cosas antiguas que vivieron nuestros predecesores en esta tierra de Oriente para tratar luego de imaginar creativamente cosas nuevas para la venturosa época en que nos ha cabido en suerte vivir y actuar.

1. Introducción: Chanoyu: ¿Arte o Ceremonia?

Sin pretender entrar en polémica quiero hacer notar desde el principio que no voy a hablar en esta exposición acerca de la “Ceremonia del Té”, por dos razones muy sencillas. La primera: No hay un equivalente de esta expresión en japonés. La segunda: El contenido de lo que se pretende expresar con esas palabras va más allá de un estricto código ritual.³

La descripción más completa y antigua en lengua extranjera de lo que se conoce en Japón desde el siglo

¹ Cf. “Taiheiki” en *Japan. An Illustrated Encyclopedia*, (1993) Kodansha, Tokyo. Para una descripción más detallada de esta época ver Varley, H. Paul, (1990) “Cultural life in medieval Japan”, *The Cambridge History of Japan*, Vol.3, pp.458-60.

² 「古きを尋ね、新しきを知るは明哲の好むところなり」 en Alvarez Taladriz, “Cacería de refranes en el Vocabulario da Lingoa de Japam”, (1954) *Monumenta Nipponica*, Vol. X, pp. 176. Citado también por el mismo autor en “Perspectiva de la Historia de Japón según el P. Juan Rodríguez, S. J.”, (1952) Tenri Daigaku Gakuho, Tenri.

³ “Debe ser meticuloso en todos los detalles, pero al mismo tiempo relajado, natural, íntimo, todo lo contrario a cualquier cosa parecida a una ‘ceremonia’”, P. M. James, “Chanoyu: Its Meaning and Its Forms” en *Chanoyu Quarterly*, (1971), Vo I, II, No. 3, p. 21; Cf. “Young, John, (1970) “Chanoyu for the West”, *Chanoyu Quarterly*, Vol. I, No.1, p. 28. Sen Soshitsu XV, (1970) “Understanding Chanoyu”, Ibid. pp. 1-11; también, McMillan, P. “Reexamining Tea” en *Monumenta Nipponica* (2002) Vol 57, No. 1, p. 1, nota 1.

XIV como “Chanoyu”⁴, se encuentra en: el *Arte del Cha*⁵, por Joao Rodrigues, el jesuita portugués que en su inconclusa *Historia de la Iglesia en Japón*⁶, escrita en Macao por el año de 1620, dedica varios capítulos de su larga introducción a estudiar ampliamente este tema. En esta obra, el autor, así como muchos de sus contemporáneos europeos, usa la palabra “Chanoyu”, o “Cha”, (de donde también pasó al español⁷), así, sin traducirla, para designar ese aspecto de la vida y cultura del Japón de entonces que no tenía paralelo alguno con la cultura y costumbres de occidente. La expresión “Arte del Cha” es el título que el incansable historiador pionero José Luis Alvarez Taladriz da a su edición de los capítulos pertinentes al tema del “Chanoyu”.

La palabra “Chanoyu” significa en principio únicamente “agua caliente para té”. ¿Y qué diferencia hay entre “Chanoyu” y “Chado”? me podrían preguntar. Se puede decir que fue por el siglo XVIII, cuando el sistema feudal japonés estaba en su apogeo, cuando fueron articulándose varios de los aspectos característicos de su cultura en lo que se conoce ahora como “DO”, y resultó entonces el “Chado”, palabra que hace resaltar la relación del Chanoyu con el mundo del Budismo Zen. El ideograma chino 「道」 significa “camino público para servicio de todos”, y en forma metafórica, “camino para obtener un objetivo elevado”. Esta idea más desarrollada viene a expresarse así: “camino de vida basado en un ideal elevado que implica una conducta práctica guiada por ese ideal”⁸. El Judo o el Kendo, son buenos ejemplos de este concepto del “Do”. Estos no son meros ejercicios físicos de entrenamiento con la espada o el cuerpo; suponen ante todo una visión del mundo y de las cosas, y una elevada conducta moral aplicada en la vida diaria. El “Chado” vino a ser también un sistema de pensamiento y conducta moral, una “Actitud de vida”.

Sen Soshitsu XV, descendiente directo de Sen Rikyu y actual Gran Maestro de la escuela de Té “Urasenke”, narra uno de los momentos más críticos en la historia de más de cuatrocientos años del Chanoyu o Chado. A principios del período Meiji (1868-1912), el Chanoyu “afrontó una de las pruebas más peligrosas de su historia”⁹. El gobierno, en su entusiasta apertura y búsqueda de todo lo occidental, y descartando lo japonés como simple anacronismo, decidió clasificar al Chado como un mero “pasatiempo” o “arte de entretenimiento”. Gengensai, entonces el Gran Maestro XI de Urasenke, con resuelta convicción remitió al gobierno de Meiji una carta formal de protesta: “La idea básica del Camino del Té”, (茶道の原意 Chado no gen-i)¹⁰. Esta oportuna y bien fundamentada exposición le valió al Chanoyu su reconocimiento oficial como verdadera disciplina del espíritu. A partir de entonces se tiene más conciencia de que el Chado es efectivamente un “Camino de vida”. Es de este “Chado”, “Camino del Cha”, o “Chanoyu”, el “Arte del Cha”¹¹ en su expresión más antigua, y de su encuentro y relación con el cristianismo, de lo que vamos a tratar en las

⁴ “...sarei—tea rules or codification of the way in which tea was drunk, were first established in the mid-fourteenth century—and ...chanoyu ... also first appeared at that time”. Murai, Y. “The Development of Chanoyu” en *Tea in Japan*, (1994) P. Varley & I. Kumakura Ed., p. 12.

⁵ *Arte del Cha*, Ed. Alvarez Taladriz, J. L. (1954), Tokio.

⁶ Rodríguez Joao, *Historia da Igreja do Japao*, (1620) Macao.

⁷ Cf. nota 11 de este estudio.

⁸ Ino Dan, (1970) “Introduction to the Aestheticism of Chanoyu”, *Chanoyu Quarterly*, Vol. I, No. 2, p. 29.

⁹ Cf. Okakura, K. *The Book of Tea*, prólogo por Sen Sashitsu, p. 12. Kodansha International, (1989), Tokyo.

¹⁰ “El propósito original del Camino del Té es promover la lealtad, piedad filial y las Cinco Virtudes Permanentes [benevolencia, sinceridad, justicia, sabiduría y confianza]; poner en alto la modestia y frugalidad; ayudar en el total cumplimiento de la propia responsabilidad en la familia; promover el servicio a la paz y bienestar del ambiente; hacer que las personas se traten mutuamente sin distinciones de afinidad o lejanía, de riqueza o pobreza; y venerar a la divina providencia (sic) por la salud y longevidad de generaciones futuras ... El peso de todas estas ideas está presente en el más humilde ofrecimiento de té ligero” Sen Soshitsu XV, Ed. *Chanoyu. The Urasenke Tradition of Tea*, (1988), p. 47-48.

¹¹ La voz “Cha” entró al español por vía del portugués. Aparece por primera vez en una carta del jesuita Francisco de Almeida: “una cierta yerba molida, que a quien la acostumbra a beber es gustosa, que se llama *Cha*” (Cf. Alvarez Taladriz, *Arte del Cha*, p.1,

páginas siguientes.

2. Los orígenes del Cha

La edad de oro del Chanoyu es la época de su fundador, Sen Rikyu (1522-1591), que coincide de lleno con los primeros casi 50 años de entrada y expansión del cristianismo en Japón. Por el lado de la historia de Japón esta época es la denominada “Momoyama” (1568-1603) o “Azuchi-Momoyama”, por los dos célebres e infortunados castillos. Y por el lado de los historiadores cristianos es conocida con el, para algunos pretencioso, nombre de “El Siglo Cristiano” de Japón, 1549-1650

Pero antes de entrar a esta época, veamos un poco la historia del té en Japón, para comprender mejor la obra de Sen no Rikyu.¹²

El té era ante todo una medicina. Y lo sigue siendo, de tal manera que aún hoy en día se comienza una sesión de té con las palabras, en japonés:「一服をさし上げます」, como si dijera el anfitrión a sus invitados: “Permítanme ofrecerles una tasa de té medicinal”. La planta del té es originaria del sur de Asia, del sur de la India concretamente¹³, y de ahí pasó a China. Es muy probable que la costumbre de beber té haya sido introducida en Japón por los bonzos que habían ido a estudiar a China. Entre ellos Saicho y Kukai, por ejemplo, que viajaron juntos a China en el 804 dC., y regresaron el 805 y 806 respectivamente. Antes que ellos estuvo en China casi 30 años Eichu, y regresó por la misma época, estableciéndose en los templos de Sofukuji y Bonkakuji, en Omi, cerca del Lago Biwa. Ahí, en el año 815, Eichu recibió al emperador Saga (786-842), ofreciéndole una tasa de té preparada por él personalmente. La narración escrita de este hecho es el testimonio histórico más antiguo que se tiene de la bebida del té en Japón.

No fue sino hasta la época Kamakura (1185-1336) cuando entró a Japón la modalidad del té verde en polvo, “matcha”, traída por el bonzo Eisai (1141-1215) a su regreso de China. Eisai es muy conocido porque fue el que introdujo en Japón la escuela Rinzaï del budismo Zen. Desde entonces el té y el Zen quedan históricamente relacionados, pero es claro que el té y su desarrollo posterior no tienen un origen religioso. A Eisai le debemos además el tratado más antiguo sobre té escrito en Japón. Se titula “Kissa Yojoki” (喫茶養生記), que muy libremente podríamos traducir como “Tratado sobre el elixir de la vida”. En él Eisei recomienda el té por su valor medicinal y en los monasterios zen era muy apreciado como estimulante para prevenir la somnolencia en las horas de meditación¹⁴.

La forma de beber té entonces era conocida como “Chayoriai”, 「茶寄り合い」, “reuniones de té”. Uno de los objetivos de estas reuniones era identificar el lugar de origen de las diversas clases de té que se bebía. El nombre que se daba a esas competencias era “Tocha”, 「闘茶」. Esto supone un gran desarrollo del cultivo de

nota 1). Ya B. Gracián la usó en *El Criticón III* (1657), Crisi Tercera (Espasa-Calpe, Madrid, 1971, p89) En el DRAE, 20ª Ed, aparece la voz “Cha, m. Nombre genérico que dan los chinos al té, por lo cual se le ha conservado esta denominación en Filipinas y en algunos países hispanoamericanos”. En la 22ª. Ed. aparece simplemente: “Cha (del port. *cha*, y éste del chino). m. Filip. té”; por lo todo lo cual desistí de la idea de traducir “Cha” por “Té”, como originalmente pensaba hacer.

¹² Para verificar los datos de esta sección ver: *Japanese Arts and the Tea Ceremony*, (1980) editado por la reconocida autoridad en historia del Chanoyu, Tatsusaburo Hayashiya; para una exposición más detallada en sus fuentes recomiendo ampliamente: “The Development of Chanoyu: Before Rikyu”, por Yasuhiko Murai, en *Tea in Japan*, (1994) pp. 3-32; “Sen no Rikyu: Inquires into His Life and Tea”, Isao Kumakura, *Ibid.* pp. 33-70; “Chanoyu and Momoyama: Conflict and Transformation”, Theododre M. Ludwig, *ibid.* pp. 71-100.

¹³ El sabio científico y médico alemán Engelbert Kaempfer, en el Vol. II de su *Historia de Japón*, Apéndice I, p. 3, hablando de esta planta, intercala la leyenda de su origen, nacida de las cejas de Daruma, que se las cortó en penitencia por haberse quedado dormido durante sus ejercicios de meditación.

¹⁴ Murai, Y. “The Development of Chanoyu”, en *Tea in Japan*, oc. pp. 8-9.

la planta del té, también promovido por Eisai.

El ambiente que campeaba en estas reuniones, era expresado con el término “basara” 「婆娑羅」, muy de moda en la época Muromachi, cuyo significado en el original sánscrito, “vajra”, es “diamante”. El 「広辞苑」 lo define así: 「派手にみえを張ること」 (“Hade ni, mie wo haru koto”). Este término era aplicado especialmente a algunos miembros de la clase samurai, “Basara Daimyo”, que vivían en la cresta de la ola de la moda, buscando una vida de lujos extremos. Y aunque había quienes la rechazaban, tal vez por eso precisamente en la práctica llegó a ser muy popular. En las reuniones de té el ambiente era de un lujo extravagante. El lujo consistía en acaparar tesoros de arte chino en sus diversas formas y exponerlos a la vista de los invitados. Los tazones y todos los demás utensilios requeridos en la preparación del té, debían también ser de importación china. A todo lo chino entonces se le llamaba “karamono”, 「唐物」, y al gusto por todos sus productos y artesanías se le llamaba “karamono suki”. Uno de los protagonistas de esta corriente “basara” fue el bonzo seglar Sasaki Doyo. El sucesor de Doyo como máximo exponente de esta corriente “basara” fue el tercer Shogun de la dinastía Ashikaga, Yoshimitsu (1358-1408), el que mandó construir el aun hoy famoso Pavellón Dorado, el Kinkakuji, al noroeste de Kioto, que marcó la culminación del estilo “basara”.

Es en este trasfondo en el que aparece una forma distinta de entender y practicar el Chanoyu. Hemos dicho antes que la costumbre de beber té vino de China ya desde principios de la época Heian. El té verde en polvo, matcha, también llegó de China a principios de la época Kamakura, arraigando primero en los monasterios Zen. A partir de entonces el hecho sencillo de beber té fue evolucionando de manera típicamente japonesa y ya a mediados del siglo XIV aparece el término Chanoyu para designar esa manera japonesa de beber el té. Podemos preguntarnos ¿Qué es lo que separa al hecho cotidiano de beber té, de lo que llamamos Chanoyu? ¿Qué es lo que hizo posible que el sencillo hecho de beber té se convirtiera en el “arte del Chanoyu”? La primera condición que marca ese paso, ese cambio, es la etiqueta o codificación de normas a seguir en la preparación, confección y recepción de la bebida del té. Esta etiqueta es lo que hace muy distinto al Chanoyu de la forma original china de beber el té. Pero en el desarrollo histórico del Chanoyu intervinieron otros tres elementos, a saber: “un buen ojo” para discernir o encontrar la belleza, que llamaban “monosuki”, 「物好き」 en japonés; “furumai”, 「振る舞い “una actitud abierta” al encuentro con los demás; y la forma concreta de diseñar y acondicionar el lugar del té, o “chashitsu”, 「茶室」 (un lugar apropiado para “la tranquilidad solitaria” en el bullicio de lo cotidiano). Estos elementos fueron evolucionando poco a poco a lo largo de la historia del Chanoyu y aun hoy siguen desarrollándose. Cuando Rikyu aparece en escena, lleva a su perfección la forma de Chanoyu que hoy conocemos como “Wabi-cha”, que en la práctica revoluciona la corriente “basara” en que había caído la costumbre de beber el té. La base espiritual en que se funda esta revolución se encuentra en la filosofía y pensamiento del budismo Zen ¹⁵. Explicar cómo se desarrolló este cambio, es uno de los temas más importantes e interesantes en la historia del Chanoyu, y nos llevaría mucho tiempo. Baste simplemente recordar a los dos grandes maestros que precedieron a Rikyu. El primero fue Murata Shuko (1422-1502), venerado por Rikyu como el fundador del Chanoyu, y el segundo, Takeno Jo-o (1502-1555). Este último fue el que introdujo abiertamente el término “wabi” en la terminología y en el espíritu del chanoyu, que luego Rikyu llevaría a su más fina expresión dándole al término una gran profundidad espiritual fundamentada en el Zen, al grado de afirmar no sólo que “el Té y el Zen tienen el mismo sabor”, sino que “Té y Zen son uno”.

3. Breve presentación de Sen Rikyu

¹⁵ Cf. Suzuki, D. “Zen and the Art of Tea”, in *The Essentials of Zen Buddhism*, Ed.: Bernard Phillips, 1962, New York, pp.461-477

Pero veamos ahora un poco detenidamente quién fue Sen Rikyu. Nació en la ciudad de Sakai, en 1522, de una familia, medianamente acomodada, de comerciantes de pescado. Su nombre original era Yoshiro, nieto de Sen'Ami, quien había servido como perito en obras de arte chino, “doboshu” (同朋衆) en la corte de Ashikaga Yoshimasa (1435-1490), el octavo shogun de esa dinastía, que construyó el otro famoso palacio de Kioto, el Ginkakuji, al pie de las montañas del oriente.

La ciudad de Sakai era entonces una gran ciudad, de inmensa riqueza, lograda a base de comercio con el extranjero, semejante a las ciudades libres de Europa. Con esa riqueza los comerciantes atrajeron a su ciudad una pujante y abierta cultura, invitando a maestros y artistas de varios campos y de todo el país, llegando hasta a sobrepasar al menos temporalmente, a Kioto como centro cultural.

En este ambiente, la novedad del chajoyu que se alejaba de las formas palaciegas de beber el té y se acercaba más al pueblo común, vino a ser muy popular entre los ciudadanos residentes de Sakai, los “chonin” 「町人」, que no eran ni de la clase samurai, ni de la nobleza.

En 1540 Takeno Joo acababa de volver a Sakai e inmediatamente Sen Rikyu solicitó ser su discípulo. La novedad del chanoyu había cundido también entre los Daimio y Samurai de provincias cada vez más alejadas de Kioto, y los expertos de té empezaron a ser muy solicitados. Así fue como Rikyu vino a quedar como Tetero Principal de Oda Nobunaga (1534-1582) durante los años de 1570 a 1573, y más tarde Tetero Mayor de Toyotomi Hideyoshi (1536 - 1598), quien con excelente ingenio militar logró unificar casi todo el país, después del período de las provincias en guerra interna. La gran afición de Hideyoshi por el Arte del Cha, mucho contribuyó a su rápida difusión ya no sólo entre los Daimyo y clase samurai, sino también entre los habitantes ordinarios de las ciudades que entonces comenzaban a tomar más conciencia de sus posibilidades. Participar en una reunión de té era siempre una oportunidad para aprender, educarse y entrar en contacto con personas de otros niveles a quienes difícilmente podrían dirigirse en circunstancias normales.

En 1582, a la muerte de Nobunaga, Hideyoshi se apoderó de todas sus valiosísimas piezas de arte y puso a Rikyu bajo su servicio. Tenía éste ya 61 años, edad muy avanzada para su tiempo. Con todo fue en los últimos 10 años de su vida cuando de una manera muy personal revolucionó la forma y el contenido espiritual del arte del Cha.

En 1585 Hideyoshi organizó para lucirse agradeciendo al mismo tiempo su recién conferido título de “Kampaku”, una muy especial reunión de té para el emperador Ogimachi en el palacio imperial. Rikyu fue también invitado a participar y para poder entrar al palacio el emperador le concedió el título de alto rango budista “Koji” con el nombre oficial de Rikyu. Llegaba así Rikyu al culmen de su carrera política y social, que unos cinco años más tarde habría de culminar también pero esta vez bruscamente con su muerte ritual.

La renovación del Chanoyu iniciada por Murata Juko, continuada por Takeno Joo y llevada a su perfección por Sen no Rikyu es conocida con la expresión “Wabi-Cha”. Wabi es una de las expresiones más características del sentimiento estético japonés. Trataré de resumir brevemente en qué consiste este wabi y el estilo de belleza que representa. Me baso para esto en un estudio del profesor Haga Koshiro¹⁶, de la Universidad Pedagógica de Tokyo. Para empezar reconozcamos que reúne en sí tantos y diversos elementos que es difícil abarcarlos a todos en una definición.

Podemos distinguir tres aspectos en el concepto Wabi de la belleza:

1. Modestia. Sencillez. La belleza no es pretenciosa ni arrogante.

El término 「侘び」 se traduce al español como “gusto por la sencillez y sobriedad”. En el campo

¹⁶ “The Wabi Aesthetic through the Ages”, en *Tea in Japan*, oc, pp. 195-232.

estético, se le define de la siguiente manera: “Wabi significa carencia de cosas...”¹⁷

“En una palabra, wabi es una belleza que detesta los excesos de expresión y aprecia el saber limitarse, que huye de la arrogancia y respeta la pobreza que es humildad”.¹⁸

2. Lo inacabado. La belleza de lo imperfecto e irregular.

En este punto el Prof. Haga cita una frase de Murata Juko: “La luna es más agradable si parcialmente velada por una nube”. Juko prefiere una luna en parte velada, a una luna llena en la claridad de la noche. Su idea es que lo incompleto o inacabado es más bello que lo perfecto. Esta es pues una de las características mayores de la estética del wabi: encontrar una belleza más profunda en lo naturalmente defectuoso e imperfecto que en lo que no tiene ningún defecto. Pero ¿cómo compaginar esto con la palabra “suki”, muy en boga en el siglo XVI, que significa “gusto y refinamiento”, con un cierto aire de excentricidad en él? El autor del Zen-Cha Roku, dice que el “suki” se da “cuando las partes son excéntricas y no cuadran perfectamente entre sí”. Y continúa explicando que el refinamiento se da cuando no hay pareja perfecta, en la asimetría y falta de equilibrio. “El verdadero hombre de buen gusto es aquel que no marcha paso a paso con el mundo que le rodea, que no se dobla ante exigencias mundanas, que no alaba la conformidad. Un excéntrico que goza cuando las cosas no marchan como él lo hubiera deseado”. Esto es algo que nunca imaginé leer en un libro japonés. La belleza wabi es pues la belleza de lo imperfecto e irregular, pero que implica de alguna manera la belleza de lo perfecto regular, así como la luna velada no tendría sentido si no hay primero la luna en sí.

3. Austeridad. La belleza tranquila, sin adornos.

Es la belleza *cool* de un no-ser todavía, “muichibutsu” (無一物). Es un tipo de belleza que no se puede dar solamente imitando lo que otros hacen, por más finamente acabado que parezca, porque una belleza de este tipo, austera y tranquilamente segura de sí misma, sólo puede venir de la edad y la experiencia.

Alguien resume así lo dicho anteriormente en siete características de la belleza wabi: irregularidad, simplicidad, austeridad, naturalidad, misterio, realidad etérea, y tranquilidad¹⁹. Los tres aspectos antes mencionados se combinan entre sí para producir una sensibilidad estética única que abarca la vida entera²⁰.

4. El Siglo Cristiano de Japón: 1549-1650²¹

¹⁷ [El ideal estético Wabi] “implica aceptar el desencanto de las cosas sin resentimiento; en lugar de odiar la pobreza y tratar desesperadamente de huir de ella, wabi trata de transformar esa insuficiencia material de modo que se pueda descubrir en ella un mundo de libertad espiritual no encadenado a cosas materiales. Significa no estar atrapado en valores mundanos sino encontrar una serenidad trascendental independiente del mundo físico en que se vive. Esta es la mejor expresión del espíritu wabi en acción”. Ibid. p. 196.

¹⁸ Ibid, p. 196. Algo tiene que ver esto con lo que presenta nuestra colega Midori Asawaka en “El Bodegón de Velázquez—La Belleza de lo Humilde”, *Cuadernos Canela*, Vol. XIII, pp .55-67, Nagoya.

¹⁹ Cf. Haga, Y. en *Tea in Japan*, oc. p. 201.

²⁰ Este sentimiento estético “wabi” inunda también el campo de la poesía. El Prof. Rodríguez-Izquierdo nos habla de la “estética de lo imperfecto, de lo misterioso y lo espiritual” y en un último párrafo, de la “estética de lo feo”, en *El haiku japonés*, Hiperión, Madrid, 1994, pp. 131-134.

²¹ Una presentación general y muy bien documentada: *Boxer; The Christian Century in Japan*, 1951; Murdoch, *History of Japan during the Century of Early Foreign Intercourse*, publicado originalmente en Kobe, 1903; poco conocida pero valiosa y objetiva presentación por uno de los padres de las Misiones Extranjeras de París: Steishen, *Les Daimyos Chrétiens*, Hongkong, 1904; Un muy buen resumen de la actividad de los jesuitas en Japón: Ross, *A vision Betrayed*, pp. 1-117, New York, 1994; un muy buen resumen: Jennes, *A History of the Catholic Church in Japan*, Tokyo, 1973; por último, con humor irónico y sobre todo agudo sentido crítico que corrige bastante la visión anglosajona de la historia de los dos primeros autores arriba mencionados: Cabezas, *El Siglo Ibérico de Japón*, Valladolid, 1994.

Hemos visto muy brevemente parte al menos del camino recorrido por el Cha en Japón. Veamos ahora algo de los caminos del Cristianismo en este mismo país. Para mí el S. XVI es una de las épocas más interesantes, no sólo de Japón, sino de la historia de la humanidad. El fascinante encuentro de Europa con Asia a través de África y luego con América, unió por primera vez de modo consciente en la historia del mundo a la humanidad de este planeta, con toda la convulsión socio-política cultural y económica que ello implica. Las repercusiones fueron mutuas, y los resultados también muy variados. Adelantando conclusiones yo diría que el siglo XVI en Japón constituye una de las páginas más gloriosas de la historia de la Iglesia y de la historia misma de Japón, y que nos dio sólo una probadita de lo que pudo haber sido y no fue. Para bien o para mal, “el siglo cristiano” terminó en Japón en doloroso desastre, después de grandes y esperanzadores inicios; o en gloriosa victoria contra la amenazadora codicia de los que ellos llamaban jocosamente equivocados “Salvajes del Sur”²², pero que al mismo tiempo exageradamente temieron como “conquistadores”. Todo según el cristal con que se mire. El tema es apasionante, complejo y espinoso. Hay mucho material que estudiar abarcando por lo menos 6 idiomas. Aquí trataré de presentar un pequeño bosquejo histórico de lo que fue este siglo en Japón, y algunas ideas que habrá que desarrollar en otra ocasión. Cronología breve, resumida, del Siglo Cristiano de Japón, 1549-1650:

- 1543 Tres portugueses naufragan en Japón.
- 1549 Francisco Xavier llega a Japón.
- 1568 Nobunaga unifica el centro de Japón.
- 1582 Hideyoshi sucede a Nobunaga.
- 1587 Edicto de expulsión de los misioneros.
- 1597 Los mártires de Nagasaki.
- 1598 Ieyasu sucesor de Hideyoshi.
- 1600 Batalla de Sekigahara.
- 1614 Persecución sistemática. El Holocausto.²³
- 1624 Expulsión de los españoles.
- 1638 Alzamiento de Shimabara.
- 1639 Expulsión de los portugueses.
- 1640 Fracaso y masacre de la embajada de Macao

La introducción del cristianismo en Japón constituye una de las experiencias más creativas e importantes en la historia de las misiones de la Iglesia Católica. Y esto, entre otras muchas razones, por dos muy importantes. La primera, que desde el principio trató de deslindarse por completo de la esfera de influencia del “Padroado” portugués, lo cual implica claramente el rechazo absoluto a cualquier intento de intervención política o conquista militar. Una muy importante consecuencia de esta actitud básica fue el rechazo consciente a todo intento de cristianizar “europeizando”. Lo cual nos lleva a la segunda razón, de orientación positiva: intentar abiertamente hacer una iglesia autóctona japonesa, para lo cual era condición indispensable adaptarse a la vida y cultura del pueblo japonés. Probar esta afirmación aquí y ahora nos llevaría muy lejos; sugiero simplemente leer la interesante y clara exposición que hace Andrew C. Ross en *A Vision Betrayed* ²⁴.

²² Así catalogados por el marinero chino que actuó como traductor en el primer banquete a que fueron invitados los portugueses en Tanegashima, y en el que comían con los dedos sin usar los palillos; según cita de la crónica japonesa “Yaitaki”, en Boxer, *The Christian Century in Japan*, p. 22.

²³ Hay que leer la sección final de la Parte IV del *Siglo Ibérico de Japón*, en que la pluma del autor Cabezas, “se siente incapaz de relatar adecuadamente lo que constituye la página más gloriosa, sublime y conmovedora de la historia japonesa”, p. 505.

²⁴ En los capítulos 1-5 de su libro Ross, profesor de historia de las misiones en la Universidad de Edinburgo, presenta su balance

Esta avanzada mentalidad para su época, no era todavía consciente en Francisco Xavier, pero existía ya en su método evangelizador, que consistía en traducir desde el principio las verdades fundamentales de la fe y las oraciones principales de la vida cristiana a la lengua del lugar, como había hecho a su paso por Indonesia y Malasia. Esto indica por lo menos que se alejaba de la costumbre general entonces de enseñar primero portugués para aprender luego el catecismo. Ser cristiano entonces era hacerse primero europeo portugués. En Japón, ese primer intento de traducción a lengua japonesa fue un fracaso rotundo²⁵. Ahora sabemos muy bien que traducir es también una etapa inicial de aculturación²⁶. A Francisco Xavier le faltó asesoría cualificada, diríamos hoy. El que presentó claramente esta visión y remodeló la misión de Japón conforme a los principios de adaptación cultural fue el “insondable”²⁷ Visitador General Alejandro Valignano²⁸. Una detallada exposición de su vida y obra la hace Alvarez Taladréz en su introducción al *Sumario*. Cabezas, siempre agudo y certero en sus juicios, nos dice que “el visitador, más que organizar la misión, tuvo que empezar por reorganizar lo que Cabral había desorganizado con sus prejuicios antijaponeses. En consecuencia, tomó una serie de desiciones geniales, ...”²⁹

En este contexto, lo que me interesa resaltar es la gran importancia que Valignano, y muchos de los misioneros y primeros cristianos, dieron al Arte del Cha, y a su ejercicio concreto³⁰. Lo primero que salta a la vista es que el desarrollo inicial del cristianismo en Japón coincide con la época de oro del Chanoyu. Como vimos antes, reaccionando contra la forma decadente de “Té de Palacio” surgió el “Té de Ermita” o Wabi-cha de Sen Rikyu, que se hizo extremadamente popular y fue practicada por los “Daimyo” más encumbrados y también por el ciudadano común. Los mismos grandes generales de la época, Oda Nobunaga y Toyotomi Hideyoshi, que protegieron al cristianismo en sus inicios, fueron también entusiastas promotores del Chanoyu. A los misioneros jesuitas, siempre atentos observadores de la sociedad en que viven, no podía escaparse este hecho, y nos han dejado un sinnúmero de valiosas informaciones, descripciones y comentarios sobre esta moda de la época. Valiosas por muchas razones, entre otras porque nos muestran su mentalidad abierta y deseo de adaptación a la cultura japonesa para mejor comunicar el mensaje de la fe. De hecho, famosos señores feudales como Justo Takayama Ukon, Francisco Otomo Sorin, prósperos comerciantes como Diego Hibiya Ryokei o el médico de corte Melchor Manase Dosan fueron asiduos practicantes y algunos de ellos prominentes maestros de Chanoyu y todos ellos grandes cristianos de corazón.

La descripción más antigua hecha por un occidental de algunos detalles concernientes al Chanoyu es del misionero Luis de Almeida, S.J., fundador del primer hospital de estilo europeo en Japón, que pasó un mes convaleciente, octubre de 1565, en la casa de Sancho Hibiya Ryokei, la primera gran familia cristiana de Sakai³¹. Valignano también, que como Visitador estuvo tres veces en Japón, nos dejó sus impresiones y

del método misionero de los jesuitas en Japón y luego en los cap. 6-9, en China. El cap. 10 es una buena recapitulación general.
²⁵ Cf. Jennes, oc. p. 11-12. Ciertamente Xavier no pudo contar con la adecuada colaboración necesaria para superar una de las tres dificultades de toda traducción, según nos explica nuestra colega Elena Gallego, ya doctora en lingüística por la Universidad de Sevilla, en la introducción de su tesis (ver Bibliografía), p. 11.

²⁶ Cf. *Translating the Message*, por Lamin Sanneh, citado por Ross, oc. p.20

²⁷ Así lo describe Juan Gil en *Hidalgos y samurais*, p. 20.

²⁸ Son fundamentales, entre otras de sus obras: *Sumario de las cosas de Japón*, *Advertimentos e avisos acerca dos costumes e catangues de Jappao.*, editados el primero por Alvarez Taladréz y el segundo por Schütte, y su *Catechismus Christianae Fide*, de 1586 (ver bibliografía al final).

²⁹ Oc. p. 169. Así comienza Cabezas su valoración de los aciertos y errores de Valignano.

³⁰ Un buen resumen del tema es el artículo de M. Cooper, anterior editor de *Monumenta Nipponica* y máximo especialista en su correligionario Juan Rodríguez (cuyo *Arte del Cha* editó Alvarez Taladréz): “The Early Europeans and Tea”, en *Tea in Japan*, oc. pp. 101-134.

³¹ *Ibid.*, p. 112

comentarios³². Pero el que más hondo penetró y describió con gran precisión el Arte del Cha fue el portugués Juan Rodríguez, S.J., el Intérprete³³. Alvarez Taladriz nos presenta en 4 capítulos, dos apéndices y más de 200 eruditas notas, el *Arte del Cha*, la obra dispersa de Rodríguez sobre el Chanoyu. Muy interesantes son sus observaciones acerca “de las cualidades del Cha”³⁴; su carácter igualitario³⁵; su espíritu de quietud, modestia y simplicidad natural³⁶; muy ilustrativo es también su intento de interpretación psicológica o antropológica, de por qué los japoneses son dados al Arte del Chanoyu³⁷. En una palabra, esta obra es “una verdadera enciclopedia del arte del Chanoyu”, “una narración explícita hasta el extremo del arte del Chanoyu con toda su infinita riqueza de detalles”³⁸. En su calidad de Intérprete, Rodríguez trató con los máximos líderes y representantes de su época. Toyotomi Hideyoshi y Tokugawa Ieyasu por supuesto, así como a casi todos los oficiales en servicio del Shogun. Entre ellos estaba Sen no Rikyu, a quien muy probablemente conoció personalmente, pero sobre todo a través de sus discípulos cristianos. Michael Cooper, S.J., y máxima autoridad en la vida y obra de Rodríguez, dice que examinando el *Arte del Cha*, “no cabe duda de que fue influenciado por el modo de pensar de Rikyu”³⁹. Este se encontraba ciertamente en Kioto el 3 de marzo de 1591, (pocas semanas antes de su muerte). Aunque no se ha encontrado una prueba directa, es muy probable que Rikyu haya estado presente en la audiencia que ese día tuvo Valignano con Hideyoshi, siendo Rodríguez el Intérprete⁴⁰. Si Rikyu no pudo hablar personalmente con Valignano o con Rodríguez, es históricamente cierto que tuvo relación directa con el cristianismo. Primero en Sakai, su ciudad natal, donde desde 1565 la familia cristiana del acaudalado comerciante y buen conocedor del Arte del Cha, Hibiya Ryohei recibía y ayudaba abiertamente a los misioneros. Después en Kioto, donde al menos cinco del selecto grupo de “los siete discípulos” eran cristianos⁴¹. Entre ellos el gran Justo Takayama Ukon, considerado por Rikyu como uno de sus más avanzados discípulos y “la figura más representativa en grado ejemplar del caballero cristiano japonés”⁴².

Pero no todos los misioneros fueron “fascinados” por el Arte del Cha. Bien observa Cabezas, que hubo “japonofóbicos” como Francisco Cabral⁴³, un tiempo superior de la misión, y japonófilos como Vilela u

³² “...es de saber que acostumbran universalmente en todo Japón usar de una bebida hecha de agua caliente y de unos polvos de una hierba que llaman *cha*, que entre ellos es tenida en grande cuenta y todos los señores tienen en sus casas un lugar particular donde hacen esta bebida, y porque el agua caliente en japon se llama *yui* y esta hierba *cha*, llamaron el lugar para esto deputedo *chanoyu*, que es la cosa más estimada y venerada que hay en Japón”, *Sumario*, Alvarez Taladriz, pp. 43-44.

³³ Su biografía, llena de sobresaltos y extraordinarias aventuras ha sido finalmente escrita por M. Cooper, *Rodriguez the Interpreter*, 1974. A los 15 años ya estaba en Japón, donde vivió 33 años, pasando los últimos 23 de su vida en China, siendo el primer occidental que conoció personalmente y participó activamente en las dos cortes de Japón y China.

³⁴ *Arte del Cha*, pp. 10-14

³⁵ Ibid. “...pues las personas que esta arte profesan, así nobles como sus inferiores, quedan en ella como iguales, ...” p. 21.

³⁶ Ibid. pp. 22-24.

³⁷ “El humor natural y naturaleza de los japoneses en general es melancólico, por donde naturalmente llevados de esta inclinación natural huelgan mucho y se deleitan con lugares solitarios, retirados y de saudade, ...” Ibid. p. 25 y siguientes.

³⁸ “Chanoyu Through the Eyes of Visitors to Japan”, Okada Akio, *Chanoyu Quarterly*, (1971) Vol. II No. 4, p. 46.

³⁹ Cooper, M. “The Early Europeans and Tea”, *Tea in Japan*, oc. p. 119.

⁴⁰ Ibid. p. 119.

⁴¹ Ibid. p. 118. Entre ellos estaba también Hosokawa Tadaoki, que si bien no fue cristiano bautizado, fue amigo personal de los misioneros y principalmente del P. Gregorio Céspedes, el que instruyó a su esposa, bautizada luego con el nombre de Gracia, quien murió en 1600, si no como mártir, dando testimonio de su fe y defendiendo el honor de su casa y de su esposo. Cf. Boxer, “Hosokawa Tadaoki and the Jesuits”, en *Portuguese Merchants and Missionaries*, IV.

⁴² *Arte del Cha*, oc. pp. 77-78. nota 199. Cf. Cooper, *Tea in Japan*, oc. p. 119; 片岡弥吉, (1979) 『日本キリシタン殉教史』, pp. 77-79, 時事通信社、東京.

⁴³ *El Siglo Ibérico*, pp. 158-63.

Organtino⁴⁴ en Kioto. Pero independientemente de las inclinaciones personales, Valignano, con su autoridad de Visitador, dejó asentado claramente el principio de adaptación a la cultura japonesa como norma básica para la vida y actividad de los misioneros. Esta fue tal vez su mayor aportación a la Iglesia en Japón. Al principio del Capítulo II de su *Il Cerimoniale per i missionari del Giappone*⁴⁵, dice claramente: “Deben pues tener en todas las casas su *Chanoyu* (lugar en el que se tenga siempre agua caliente [sala para el té]) limpio y bien cuidado, y un *Dogico* (同宿) u otra persona que resida continuamente en ella, que sepa algo del Arte del Cha.”⁴⁶. En otra ocasión hace una lista específica de 34 utensilios que no deben faltar nunca en el *Chanoyu* de ninguna de las casas de los misioneros en Japón⁴⁷. Hasta allá llegan sus orientaciones concretas.

¿A qué se debe esa fascinación que sintieron algunos de los primeros europeos en Japón por el Arte del Cha? La respuesta la encuentro yo en dos claves. Una negativa: no había en el Chanoyu ningún “impedimento teológico” que obligara a rechazarlo. Una clave positiva: había una riqueza espiritual y cultural profunda, cuya comprensión podía acercarlos más al corazón de Japón, promoviendo así un cristianismo autóctono, no europeizante.

Trataré sólo de enumerar aquí algunos temas de eso que llamo “riqueza espiritual” del Chanoyu y que son plenamente susceptibles de integración en una visión cristiana.

La idea básica de cada encuentro de Chanoyu: “Ichi-go, ichi-e”, (一期一会), “Solamente una vez”, es también aplicable al tema de la irrepetibilidad de la Gracia. La idea de “soledad eremítica y pobreza rústica del yermo” recuerda el tema del “desierto” en el Antiguo y Nuevo Testamento, como lugar de purificación y encuentro consigo mismo y con la Divinidad:

וידבר יהוה אל־משה במדבר סיני

“Yahvé habló (dabar) a Moisés *en el desierto* (midbar) de Sinaí” (Num. 1, 1). “Por la mañana, bastante antes del amanecer, se levantó y salió hacia un *lugar desierto*, y ahí hizo oración”: (e?? '???:μ?? t?p??) (Marcos 1, 35)⁴⁸. La soledad que sugiere el realizar el encuentro del Chanoyu en una “casiña pequeña” o choza o ermita rústica, es una soledad artificial, que en japonés llamaban “Xichu no sankio” (市中山居) “soledad hallada en medio de la plaza”, que Rodríguez explica así: “Ser ermitaño en medio de la plaza, o estando en medio de la gente, no dejar de ser religioso y recogido”⁴⁹, lo cual me hace recordar una de las ideas centrales de Thomas Merton en su libro: *Contemplation in a world of action*⁵⁰ (= “soledad en medio de la plaza”), donde “contemplación” es una dimensión de la vida que da significado a la actividad en el mundo.

¿Pero todo esto, no será imaginación del autor? Podrá alguien preguntarse, y con razón. Para terminar esta sección y responder indirectamente a esta objeción, cito al Gran Maestro Sen Soshitsu XV, sucesor de Rikyu y Cabeza de la rama Urasenke del Chanoyu actual:

“Debo explicar aquí lo que quiero decir por “religioso”. El Camino del Té es con mucha frecuencia asociado con el Zen. Hay aún una expresión: *chazen ichimi*, Te y Zen son uno. Sin embargo, el Cha no ha sido sólo influenciado y ligado al Zen y Budismo. De hecho, el Cha—formulado como “Camino”

⁴⁴ Ibid. pp. 164-66.

⁴⁵ Escrito por Valignano en portugués y editado, anotado y traducido al itliano por Schutte, (ver bibliografía) es un importante y sugerente documento aún para nuestros días.

⁴⁶ Ibid. p. 161 y sig.

⁴⁷ Ibid. fotocopia de manuscrito entre las pag. 160-61; Cf. *Arte del Cha*, pp.38-39.

⁴⁸ Cf. Yamato S. (2002) “El cristiano y Chanoyu”, resumen de ponencia en grupo de estudio “Japón y el Cristianismo”, Kioto.

⁴⁹ *Arte del Cha*, p. 43 y nota 115.

⁵⁰ Thomas Merton, (1982) *Acción y Contemplación.*, pp. 147-150, Editorial Kairós, Barcelona.

en el siglo XVI—fue influenciado también por el *Catolicismo*. ... Los misioneros encontraron en el Cha un camino, ... y de este modo (los misioneros) tuvieron contacto con Sen Rikyu”.⁵¹

Arriba vimos que Cooper, anterior editor de la prestigiada revista *Monumenta Nipponica*, afirma al menos la posibilidad de que Valignano, y Rodríguez, su Intérprete, hayan conocido personalmente a Sen Rikyu, el día de su entrevista con Hideyoshi el 3 de marzo de 1592. Aquí, el sucesor en XV generación de Sen Rikyu, afirma categóricamente primero, que el “Catolicismo” también influyó en la formación del Té como Camino, y segundo, que “los misioneros tuvieron contacto” con Sen Rikyu. En los muchos documentos originales que maneja Cooper, no he podido encontrar una sola mención explícita del nombre “Sen no Rikyu”. Uno no puede menos que preguntarse por qué ese silencio, habiendo sido tan conocido por al menos algunos de los misioneros, como Frois, Rodríguez, Organtino, que tuvieron contacto con las más altas esferas de la sociedad de su tiempo. Habría tal vez que buscar un poco más en el arsenal de fuentes que debe haber en la biblioteca Konnichian, del Centro Urasenke, de Kioto. Por lo pronto nos respaldamos en la autoridad de Sen Soshitsu XV, que continúa comentando algunos momentos de un encuentro o sesión de Té:

“El Arte del Cha se realiza en una estructura llamada *chashitsu* 「茶室」. Hay un jardín que conduce al chashitsu, llamado *roji*, que significa “tierra rociada” (“esparcida con rocío”). El sentido de esta palabra proviene de dos posibles interpretaciones de los caracteres con que se escribe: 「露地」. Ro, 「露」, significa “rocío” y también “desvelo” (en el sentido de ‘descubrir’, ‘poner de manifiesto’). ... Lo que la palabra roji implica es que se debe tener conciencia de que en el jardín uno “se desnuda”, “se desvela”, y así, caminando por el jardín se llega al chashitsu”.⁵²

Esto me recuerda el “Jardín de Eden”, en el Génesis, donde sucedió lo contrario.

“Cerca de la entrada del chashitsu está el *tsukubai*, lavamanos de piedra, para purificar manos y boca. ... La persona ya desnuda (desvelada) ha de purificarse una vez más, *costumbre similar al uso del agua bendita en las iglesias*. Así purificado, el que participa en el Té entra en el chashitsu por una muy pequeña entrada. Hace 500 años, cuando las clases sociales eran claramente diferenciadas y los samurai portaban armas, cosa prohibida a comerciantes y campesinos, no se admitía en el chashitsu a nadie armado. Había al lado del chashitsu un estante para espadas, de modo que el samurai pudiera dejar ahí su arma. Ni siquiera un daimyo o señor feudal que rehusara bajar la cabeza podía entrar. Siendo tan pequeña la entrada, uno tiene que agacharse. Agachándose de esta manera, aún la persona de mayor grandeza tiene que mirar abajo, a sus pies. Esto es un significativo gesto para el ser humano, porque lo hace reflexionar sobre sí mismo. Entrar en el chashitsu con la cabeza agachada, puede propiciar un cambio de actitud; se puede sentir algo como un volver a nacer”⁵³

Todo esto es también susceptible de una interpretación cristiana, pero sigamos la cita:

“Una vez purificados cuerpo y espíritu, al entrar en el chashitsu se puede descubrir “El Camino de

⁵¹ Sen Soshitsu, “Everyday Life and the Heart of Tea”, en *Chanoyu Quarterly*, 1974, No.11, p. 4.

⁵² Ibid., “One must become aware that in the garden, one stands naked”, p. 5.

⁵³ Ibid., “One can feel a kind of rebirth”, p. 5.

Vida” (“The Way of Life”) teniendo al Té como medio. En el Evangelio de Mateo leemos algo acerca de una puerta estrecha:

“Entrad por la puerta angosta; porque ancha es la puerta y amplia la calle que llevan a la perdición, y muchos entran por ellas”

“¡Qué angosta es la puerta y qué estrecho el callejón que llevan a la vida! Y pocos dan con ellos”⁵⁴.

Según esto, pocos son los que la descubren y entran por ella. Pero este es el camino que conduce a verdadera felicidad. Por el otro lado, la puerta ancha es fácil de descubrir y muchos se van por ahí, yendo a parar en degradación. *Yo pienso que esta puerta estrecha de Jesús y nuestra pequeña entrada al chashitsu comparten la misma enseñanza. Las dos enseñan el “Camino” a la verdad*”⁵⁵

Aunque la comparación salta a la vista, nunca esperé encontrar tal exégesis en la pluma de un sucesor directo de Sen Rikyu y actual Cabeza (*Iemoto*, 家元) de la rama Urasenke.

Estando así las cosas, no es de extrañar que Rodríguez, el Intérprete, se exprese de Justo Takayama Ukon de la siguiente manera:

“Por lo cual Tacayama Justo—tan nombrado por su cristiandad, dos veces desterrado con pérdida del estado por amor a la fe, la última para las Filipinas, donde murió con los trabajos, y se tiene que no le faltó la corona del martirio—que era en este arte (del Cha) único en Japón y como tal estimado, acostumbraba a decir, como por veces le oímos, que hallaba ser el *suki* (otra forma de nombrar al Chanoyu) de mucha ayuda para la virtud y recogimiento a los que se daban a él y penetraban su fin en verdad, y así, decía él, que para encomendarse a Dios se recogía en aquella casita con una imagen y allí por el hábito que tenía, se hallaba quieto y recogido para encomendarse a Dios”⁵⁶.

Para terminar esta sección quiero mencionar brevemente un pequeño libro del conocido especialista en Shakespeare de la Universidad Sophia, Peter Millward, S. J., cuyo título en español sería *Ocha y Misa*⁵⁷. Un ensayo interesante en el que el autor expone su intuición de que la relación de parecido entre Cha y Misa va más allá de cierta semejanza en sus gestos rituales. E indaga entonces en el contenido espiritual de ambos. Todo el libro está lleno de interesantes sugerencias y pistas a desarrollar por un lector activo. Por ejemplo, al principio del primer capítulo titulado: “La Eternidad en un trago” 「一口のなかの永遠」, el autor analiza el sentimiento estético de “eternidad” en una obra de Hiroshige, en un verso de Basho y en una taza de té de Rikyu, y termina citando una expresión del gran poeta del romanticismo inglés William Wordsworth (1770-1850), 「時間の1点」⁵⁸. Habría que buscar la expresión original en inglés. Particularmente interesante me pareció el paralelo que traza entre Shakespeare y Sen Rikyu⁵⁹, en el capítulo 2, que dejamos para tratar en otra ocasión. Al principio del Cap. 3, 「千利休と聖なる地」, Rikyu y Tierra Santa, hace una breve presentación del origen de la Misa en la Última Cena. Pero lo que más nos interesa está en el Cap. 4,

⁵⁴ El autor no pone la cita: Mt. 7,13-14., traducción de L. Alonso Schökel, Nueva Biblia Española, Ed. Cristiandad, Madrid, 1977.

⁵⁵ “This narrow gate of Jesus and our small entrance to the chashitsu I think share in the same teaching. They both teach the “Way” to truth”. (las cursivas son mías).

⁵⁶ *Arte del Cha*, pp. 77-80 con la nota 199.

⁵⁷ ミルワード・ピーター、(1995) 『お茶とミサ』。PHP 研究所、東京。

⁵⁸ *Ibid.*, p. 26.

⁵⁹ En el apartado “Escudriñando el secreto de Rikyu”, 「利休の秘密に思いをはせる」, p. 57ss.

「七色の徳」, Las siete Virtudes Cardinales, donde tomando como base las dichas siete virtudes con su respectiva contrapartida, los siete vicios capitales, hace una exposición muy completa de la moral cristiana relacionándola con el espíritu del Chanoyu, haciendo notar que hay muchos puntos en común. En una palabra, el autor desarrolla y explica en términos muy claros el contenido espiritual de la Misa relacionándolo con el contenido espiritual del Arte del Cha.

A modo de conclusión provisional

En resumen podemos decir que Chanoyu es “el Arte de la hospitalidad y el servicio”⁶⁰. El señor de la casa hace gala de todo su ingenio en los arreglos y preparativos para “wabi-agasajar” a sus huéspedes. Desde el jardín con su camino de entrada (roji, 路地) hasta el último detalle del interior de la sala de té (chashitsu, 茶室), el pergamino y la flor en la alcoba, la jarra del agua, el bole o tazón para el té, todos estos elementos, son también cristalización de otros tantos aspectos del sentido artístico típicamente japonés, como son la arquitectura, caligrafía, arreglo floral o cerámica. De modo que se puede afirmar, sin exageración, que Chanoyu es un mundo que abarca toda la belleza y estética de Japón.

En la actualización de este mundo del Cha, el elemento central es sin duda la corriente de comunicación y calor humano que se establece entre el señor de casa (亭主) y sus invitados. Esta relación total de Hospitalidad-Servicio-Comunicación se resume en los cuatro principios básicos que Rikyu ya apuntaba: 「和 敬 清 寂」, “Wa Kei Sei Jaku”, “Armonía Respeto Pureza Tranquilidad”⁶¹. Tal es el espíritu que el Arte del Cha promueve y al que aspira al mismo tiempo. No es necesario ser muy perspicaz para notar que en la sociedad actual la globalización tan cacareada de nuestros días no es precisamente la de la armonía y el respeto. Sino la del egoísmo y avaricia pintada con colores de modernidad y progreso basado éste en la agresión y sujeción de los menos afortunados, pisando por sobre sus cabezas, si así lo requiere mi desarrollo y progreso. Es precisamente para esta sociedad moderna que se presenta la culta simplicidad “Wabi” de una taza de té compartida, de cuyo seno pueda renacer un mundo de convivencia y respeto entre iguales y cuyo espíritu se mantenga sereno ante la corriente adversa de los tiempos actuales. Esto es lo que para mí significa “tranquilidad”, que no es pasividad ni falta de actividad, sino serenidad y temple de un espíritu capaz de controlar y orientar su energía. Tal es el mundo al que nos invita e introduce el espíritu del Chanoyu.

No quiero terminar esta sección sin mencionar al menos otro concepto tradicional, si bien algo relegado: 「清貧」, “Seihin”, “Pobreza Purificante” traduzco yo muy libremente, que hace 40 años un dominico francés presentaba como una de las mejores claves para acercarse a la cultura japonesa⁶². El P. González Valles, O.P., en su magnífica obra sobre la historia de la filosofía japonesa⁶³, resume el pensamiento del escritor Koji Nakano sobre la *pobreza* como *camino* de vida y actividad cultural⁶⁴. Por razones de espacio, dejo para otra oportunidad el comentar la relación entre el espíritu de esta “Pobreza noble”, como la llama el P. González y el espíritu “Wabi” del Chanoyu.

⁶⁰ Cf. La página de internet en inglés de Urasenke: <http://www.urasenke.or.jp>

⁶¹ Cf. Suzuki, D. “Zen and the Art of Tea”, in o.c., pp.463-472, excelente explicación de estos cuatro principios.

⁶² “la clef d’un trésor oublié dont notre monde, que sa passion du lucre a rendu si laid, n’a jamais eu tant besoin” Lelong, M.H, *Spiritualité du Japon* (1961), Paris, p. 34.

⁶³ J. González Valles, *Historia de la Filosofía Japonesa*, Tecnos, 2000, Madrid, p. 509.

⁶⁴ 中野孝次 (1992) 『清貧の思想』, literalmente, *Ideología de la pobreza*, traducida al español como *La felicidad de la pobreza*, por Consuelo Reyes, Madrid, 1996. Cf. J. González Valles, *Ibid*, p. 509.

Todo esto no es específicamente cristiano, pero tampoco es exclusivamente japonés. Es simplemente “humano” a nivel profundo. Y todo aquello que toca esa veta interior del ser, encuentra eco y repercusión en el corazón de hombres y mujeres de todas las latitudes, en el tiempo y en el espacio. Y ahí está el secreto del Chanoyu, de su permanente presencia activa en la vida cultural de la sociedad japonesa, y de su incipiente atractivo a nivel internacional.

Si me lo permiten, quiero terminar esta exposición con una idea del gran Ortega y Gasset, que no tiene nada que ver con el Té, pero que al menos a mí me permitió descubrir una íntima conexión entre el espíritu del Chanoyu y el espíritu español. El artículo al que quiero hacer referencia “El Hombre Español”⁶⁵, se encuentra como segundo apéndice al final de una sumamente interesante exposición y análisis de la obra de Arnold Toynbee, *A Study of History*: “...la cualidad a mi parecer más básica y más patente en el hombre español, es *su peculiarísima actitud ante la vida como tal*, (el subrayado es mío), distinta por completo de la de los demás pueblos occidentales”.

Transcribo a continuación una parte sólo de este interesante discurso.

Es algo elementalísimo, es una actitud primaria y previa a todo, a saber: la de no tener miedo a la vida o, si quieren expresarlo en positivo, la de ser valiente ante la vida....El español no pone originariamente condición ninguna a la vida. Está dispuesto a vivir sin condiciones, ve la vida como una infinita desnudez, como una ausencia de todo y, sin embargo, eso no le produce angustia especial ni desánimo ni pavor. De aquí la famosa falta de necesidades del español que ya señalaba Aníbal y después los romanos y que se ha repetido tanto pero que no se había explicado. San Francisco de Asís decía: “Yo necesito poco y ese poco lo necesito muy poco”. Esto puede generalizarse y decirse del modo de ser hombre el español. El español no tiene última y efectivamente necesidades porque para vivir, para aceptar la vida y tener ante ella una actitud positiva no necesita de nada. De tal modo el español no necesita de nada para vivir, que ni siquiera necesita vivir, no tiene últimamente gran empeño en vivir y esto precisamente le coloca en plena libertad ante la vida, esto le permite señorear sobre la vida”⁶⁶

Y esto, a mi modo de ver, es expresión clara en español de esa intuición básica del pensamiento Zen sobre la nada, el 「無」 en japonés, el 「悟」 que conduce a la plena realización del ser personal. En términos del Chado, esa radical libertad ante la vida, que no le pone condiciones, es como realización castiza del ideal wabi de cultivada pobreza, honesta simplicidad e incondicional, cordial apertura ante los demás hombres y mujeres con quienes entramos en contacto mediante el hecho de compartir sencillamente una taza de té.

Esto también me hace pensar que la mejor manera de vivir la experiencia de ser extranjero en Japón y romper al mismo tiempo con esa arrogancia cultural que muchas veces ha caracterizado a Occidente⁶⁷, es precisamente siendo fiel a la propia idiosincracia. Tocando a fondo las características básicas del propio ser es como podemos comprender mejor y participar efectivamente en los aspectos más fundamentales de la típica y a veces aparentemente inaccesible peculiar cultura de Japón.

⁶⁵ Ortega y Gasset, J. (1966) Una interpretación de la historia universal, Rev. De Oc.

⁶⁶ Ibid., pp. 357-359.

⁶⁷ Cf. Russell B., *History of Western Philosophy*, 1946, London. “To us, it seems that West-European civilization is civilization, but that is a narrow view. ... There is an imperialism of culture which is harder to overcome than the imperialism of power.”, p. 395.

Bibliografía básica

- AA. VV. (1999) *St. Francis Xavier. An apostle of the East*. Vol. 1: The Encounter between Europe and Asia during the Period of the Great Navigations. Edited by the Executive Committee, 450th Anniversary of the Arrival of St. Francis Xavier in Japan, pp. 20-34; 47-66; 91-100, 101-118, Sophia University Press, Tokyo.
- Alvarez Taladriz, José Luis, Ed. (1954) *Sumario de las cosas de Japón, 1583. Adiciones del Sumario de Japón, 1592*. de Alejandro Valignano, Monumenta Nipponica Monographs (No. 9), Sophia University, Tokyo.
- _____ (1954) *Arte del cha*, de Juan Rodríguez Tsuzu, Monumenta Nipponica Monographs (No. 14), Sophia University, Tokyo.
- _____ (1954) “Cacería de refranes en el Vocabulario da Lingoa de Japam”, en *Monumenta Nipponica*, Vol. X, pp. 169-192. Sophia University, Tokyo.
- _____ (1952) “Perspectiva de la Historia de Japón según el P. Juan Rodríguez, S. J.”, Tenri Daigaku Gakuho, Tenri.
- Asawaka, Midori, (2001) “El Bodegón de Velázquez – La Belleza de lo Humilde”, *Cuadernos Canela*, Vol. XIII, pp.55-67, Nagoya.
- Bowring R., Khornicki P. Ed. (1993) *The Cambridge Encyclopedia of Japan*, Cambridge University Press, New York.
- Boxer, C. R. (1951) *The Christian Century in Japan 1549-1650*. University of California Press, California.
- _____ (1986) *Portuguese Merchants and Missionaries in Feudal Japan, 1543-1640*, Variorum Reprints, London.
- _____ (1929) “The Affaire of the Madre de Deus”, in *Portuguese Merchants and Missionaries in Feudal Japan, 1543-1640*, Variorum Reprints, London.
- _____ (1935) Hosokawa “Tadaoki and the Jesuits, 1587-1645”, en *Portuguese Merchants and Missionaries in Feudal Japan, 1543-1640*, Variorum Reprints, London.
- _____ (1950) “Padre Joao Rodríguez Tcuzzu, S.J., and His Japanese Grammars of 1604 and 1620, in *Portuguese Merchants and Missionaries in Feudal Japan, 1543-1640*, Variorum Reprints, London.
- _____ (1969) *The Portuguese Seaborne Empire: 1415-1825*, Knopf, New York.
- Cabezas, Antonio (1994) *El Siglo Ibérico de Japón. La presencia Hispano-Portuguesa en Japón (1543-1643)*, Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Castile, Rand (1979) *The Way of Tea*, Weatherhill, New York & Tokyo.}
- Cieslik, Hubert, (1954-56) “Early Jesuit Missionaries in Japan”, *Missionary Bulletin*, Vol. IX-X, Tokyo.
- _____ (1970) “Takayama Ukon” *Chanoyu Quarterly*, Vol. I, No.3, pp. 28-36
- Collcutt, Jansen y Kumakura, *Japón. El imperio del sol naciente*, Ed. Folio, Barcelona.
- Cooper, Michael, Ed. (1965) *They came to Japan. An Anthology of European Reports on Japan, 1543-1640*, University of California Press, Berkeley & Los Angeles.
- _____ (1974) *Rodrigues the Interpreter, An early Jesuit in Japan and China*, Weatherhill, New York & Tokyo
- _____ (1976) “The First European-Language Dictionary of Japanese”, in *The Transactions of the Asiatic Society of Japan*, Third Series, Vol 13, pp.104-128, The Asiatic Society of Japan, Tokyo.
- _____ (1989) “The Early Europeans and Tea”, in *Tea in Japan. Essays on the History of Chanoyu*, Ed.: P. Varley, I. Kumakura, University of Hawai’I Press, Honolulu.
- Corr, William (1999) *Orders for the Captain: The Story of Captain William Adams, 1564-1620*, Wild Boar Press, Sakai
- Elisonas, J., (1994) “Christianity and the daimyo”, en *The Cambridge History of Japan*, Vol 4 (Early Modern Japan), Cambridge Univ. Press, New York, pp.301-372
- England, John C., Repp, Martin, Ed. (1993) “Kirishitan –Early Christianity in Japan”, *Japanese Religions*, Vol. 19, Special Issue, NCC, Kyoto.
- Frois, Luis, (1976) *Historia de Japam*. Vol I (1549-1564), Edicao anotada por José Wicki, Biblioteca Nacional de Lisboa, Lisboa.
- Gallego Andrada, Elena (2001) *Lengua, literatura y cultura comparadas: estudio y análisis de las dificultades que plantea la traducción de japonés a español, debidas a las diferencias culturales y estructurales, tomando*

- como base obras literarias así como la comunicación entre ambas lenguas, Tesis doctoral, Universidad de Sevilla.
- Gil, Juan (1991) *Hidalgos y samurais. España y Japón en los siglos XVI y XVII*, p. 44, nota 51. Alianza, Madrid.
- González Valles, Jesús, (2000) *Historia de la Filosofía Japonesa*, pp. 121-138; 509-514. Tecnos, Madrid.
- Graf Dürckheim, Karlfried (1993) *Japón y la cultura de la quietud*, Mensajero, Bilbao.
- Guzmán, Luis de (1601) *Historia de las misiones que han hecho los religiosos de la compañía de Jesús, para predicar el sancto Evangelio en los reinos de Japón*, issued by Tenri Central Library, Japan, 1972.
- Hayashiya, T., Nakamura, M., Hayashiya, S., (1974) *Japanese Arts and the Tea Ceremony*, Translated by J. P. Macadam, The Heibonsha Survey of Japanese Art, Vol. 15, Weatherhill/Heibonsha, New York & Tokyo.
- Jesus, (1598) *Cartas que os padres e irmaos da Companhia de Jesus escreuerao dos Reynos de Iapao & China aos da msema Companhia da India, & Europa, desde anno 1549 ateo de 1580*. Evora. Issued by Tenri Central Library, Japan, 1972.
- Jennes, Joseph, (1973) *A History of the Catholic Church in Japan. From its Beginnings to the Early Meiji Era (1549-1873)*, Oriens Institute for Religious Research, Tokyo.
- Kaempfer, Engelbert, (1727-28) *The History of Japan*, Ed. Facsimile, 2 Vol. London.
- Kumakura I, (2002) "Reexamining Tea. 'Yuisho, Suki, Yatsushi and Furumai'", Translated and adapted by Peter McMillan, *Monumenta Nipponica*, Vol. 57, No. 1, pp. 1-42.
- Laures, Johannes, (1950) *Nobunaga und das Christentum*, Monumenta Nipponica Monographs (No. 10), Sophia University, Tokyo.
- _____ (1954) *The Catholic Church in Japan. A Short History*, Charles E. Tuttle, Tokyo
- _____ (1954) *Takayama Ukon, und die Anfänge der Kirche in Japan*, Verlags, Münster.
- _____ (1957) *Kirishitan Bunko. A manual of books and documents on the early Christian Mission in Japan*, Monumenta Nipponica Monographs (No. 5), Sophia University, Tokyo.
- Lelong, M.H., O.P. (1961) *Spiritualité du Japon*. René Julliard, Paris.
- Merton, Thomas, (1982) *Acción y Contemplación*., Editorial Kairós, Barcelona.
- _____ (1968) *Zen and the Birds of Appetite*, pp. 89-92. A New Directions Book, New York. Trad. Española: *Zen y los pájaros del deseo*, Kairós, Barcelona.
- Michel, Wolfgang, (2000) "His Story of Japan: Engelbert Kaempfer's Manuscript in a New Translation, *Monumenta Nipponica*, Vol. 55, No. 1, pp. 109-117. Tokyo.
- Morán, J. F. (1993) *The Japanese and the Jesuits*, Routledge, London.
- Murdoch, James (1925) *A History of Japan*, Vol. I, pp 494-496. Kegan Paul, Trench, Trubner & Co. London.
- _____ (1925) *History of Japan During the Century of Early Foreign Intercourse*. Vol. II, Kegan Paul, Trench, Trubner & Co. London.
- Okakura, Kakuzo (1999) *El libro del Té*, Edición de Fernando Sánchez Dragó, Ediciones Martínez Roca, Barcelona
- _____ (1989) *The book of Tea*, Foreword and Afterword by Soshitsu Sen XV, Kodansha International, Tokyo.
- _____ (1970) *The Ideals of the East. With Special Reference to the Art of Japan*, Charles E. Tuttle Co. Japan.
- Ortega y Gasset, José (1966) "El hombre español", en *Una Interpretación de la Historia Universal*, Apéndice II, pp.355-359, Revista de Occidente, Madrid.
- Picken, Stuart D. B. (1983) *Christianity and Japan*, Kodansha International, Tokyo.
- Rodríguez-Izquierdo, Fernando, (1994) *El haiku japonés*, Hiperión, Madrid.
- Rodríguez, Joao, (1604-08) *Arte da Lingoa de Iapam*, An actualsize reproduction of the Nagasaki edition, long in the collection of the Bodleian Library of Oxford University, 1976, Nakagawa Seikodo, Tokyo.
- _____ (1620) *Arte Breve da Lingoa Iapoa* facsimile edition thanks to London University, issued from original in the Library by Tenri Central Library, Japan, 1972. *Classica Japonica*, Facsimile series in the Tenri Central Library. Special Issue. Section I, Linguistics 2.
- Ross, Andrew, C. (1994) *A vision Betrayed. The Jesuits in Japan and China, 1543-1742*, Orbis Books, New York.
- Russell, Bertrand, (1961) *History of Western Philosophy*, p. 129, 395. George Allen & Unwin Ltd., Great Britain.
- Sadler, A. L. (1962) *Cha-no-yu. The Japanese Tea Ceremony*, Charles, E. Tuttle, Tokyo.
- Sansom, G. B. (1952) *Japan. A Short Cultural History*. The Cresset Press, London. p. 400ss., 441-2.

- Sen, Soshitsu XV (1971) *Tea life, tea mind*, Weatherhill, New York & Tokyo.
- _____ Ed. (1988) *Chanoyu. The Urasenke Tradition of Tea*, Translated by Alfred Birnbaum. Weatherhill, New York & Tokyo.
- _____ (1993) *Urasenke Chanoyu. Handbook One – Two*, Urasenke Foundation, Kyoto.
- _____ Ed. (1993) *Tea Etiquette for Guests*, Translated by Alfred Birnbaum. Tankosha, Kyoto.
- _____ (1998) *The Japanese Way of Tea*, University of Hawai'i Press, Honolulu.
- _____ (1998) *Chado. The Japanese Way of Tea*, Weatherhill – Tankosha, New York & Tokyo.
- _____ (2002) *The Spirit of Tea*, Tankosha, Kyoto.
- Spae, Joseph, J. (1963) *Catholicism in Japan. A Sociological Study*. ISR Press, Tokyo.
- Steishen, M. (1904c.) *The Christian Daimyos. A Century of Religious and Political History in Japan. (1549-1650)* Rikkyo Gakuin Press, Tokyo.
- _____ (1904) *Les Daimyos Chrétiens ou un siècle de l'histoire et politique du Japon, 1549-1650*. Hong kong.
- Suzuki, Daisetz, T. (1962) *The Essentials of Zen Buddhism*, selected writings, Edited with an Introduction by Bernard Phillips, pp. 461-476, E.P. Dutton & Co., New York.
- _____ (1991) *Zen and Japanese Culture*, pp. 293-328, Tuttle, Japan.
- _____ (1956) *Zen Buddhism*, Selected writings edited by William Barrett, pp. 279-294. Doubleday Anchor Books, New York.
- Tanaka, Sen'Ō, Tanaka Sendo (2000) *The Tea Ceremony*, Kodansha International, Tokyo.
- Torre Villar, Ernesto de la, Compilador, (1980) *La expansión hispanoamericana en Asia, Siglos XVI y XVII*. FCE. México.
- Toynbee, Arnold, J. (1955) *A Study of History*, Vol. II, pp. 369-384; Vol. VIII, pp. 313-345. Oxford University Press, London.
- Uytenbroek, Thomas, (1958) *Early Franciscans in Japan*, Himeji, Japan.
- _____ (1957) *The Franciscans in the Land of the Rising Sun*. St. Joseph Friary, Tokyo.
- _____ (1955-57) "Early Franciscans in Japan", *Missionary Bulletin*, Vol. X-XI, Tokyo.
- Valignano, Alexandro (1946) *Il Cerimoniale per I Missionari del Giappone*, Advertimentos e Avisos acerca dos costumes e Catangues de Jappao, Edizione critica, introduzine e note di Giuseppe Fr. Schütte, Cap. II, pp. 159-181, Edizione di Storia e Letteratura, Roma.
- _____ (1944) *Historia del Principio y Progreso de la Compañía de Jesús en las Indias Orientales, 1542-1564*. Edit.: Joseph Wicki, Rome.
- _____ (1586) *Catechismus Christianae Fidei*, Facsimile Series Tenri Central Library, Classica Japonica, Section 2, Kirishitan Materials, Num. 3, 1972, Japan.
- Varley, H. Paul, (1990) "Cultural life in medieval Japan", *The Cambridge History of Japan*, Vol. 3, (pp. 447-499), Cambridge University Press, Cambridge.
- Varley, P., Kumakura, I., Ed. (1994) *Tea in Japan. Essays on the History of Chanoyu*, University of Hawai'i Press, Honolulu.
- Yamamura, Kozo, Ed. (1990) *The Cambridge History of Japan*, Vol. 3, "Medieval Japan", Cambridge University Press, Cambridge.
- 有馬頼底編、(2002)『茶席の禅語大辞典』、淡交社、京都
- 海老沢有道、(1981)『キリシタンの弾圧と抵抗』、雄山閣出版、東京
- 海老沢有道・大内三郎、共編、(1970)『日本キリスト教史』、日本基督教団出版局、東京
- 岡本良知、(1944)『十六世紀日欧交通史の研究』、原書房、東京
- 片岡弥吉、(1979)『日本キリシタン殉教史』
- 熊倉功夫、(1983)『南方録を読む』、京都印刷紙工(株)、京都
- 小林哲夫、(2000)『キリスト教と茶道の心』、『東京青年 別冊』 2000年7月(No.368) The Tokyo YMCA, Tokyo
- 坂部慶夫、(1974)『聖書のことばとお茶のこころ』、淡交社、京都
- 千宗室監修、(1998)『茶道』、淡交社、京都
- 増淵宗一、(1996)『茶道と十字架』、角川選書(270)、東京
- 林家唇三朗、村井康彦(図版解説)、(1980)『図録茶道史』、淡交社、京都
- 中野孝次、(2001)作品04、『本阿弥行状記、清貧の思想、贅沢なる人生』、作品社、東京 (Traducida al

- español por Consuelo Reyes: *La felicidad de la pobreza*, Madrid, 1996)
- 日本 26 聖人殉教 400 年祭 in 京都記念誌編集委員会編、(1996) 『道が京都から』、カトリック京都司教区
- 松岡洸司、(1991) 『キリシタン語学 ~ 16 世紀における ~ 』、ゆまに書房、東京
- 松田毅一、(1982) 「南蛮のパテレンと茶の湯」、『茶道聚錦三千利休』、小学館、東京
- 松田毅一、他、編集、(1987) 『日本関係イエズス会原文書』、京都外国語大学付属図書館所蔵 (*Jesuit Letters from Japan in the XVIth and XVIIth Centuries* in the Library of Kyoto University of Foreign Studies), 同朋舎、京都
- 村井早苗、(2002) 『キリシタン禁制と民衆の宗教』、山川出版社、東京
- 村井康彦、(1989) 『図説千利休?? その人と芸術』、河出書房新社、東京
- ミルワード・ピーター、(1995) 『お茶とミサ。東と西「一期一会」』、森内薫・別宮貞徳訳、PHP 研究所、東京
- ロドリーゲス・ジョアン、(1973・75) 『日本教会史』、上下、大航海時代叢 X・XI 岩波書店、東京
- 和辻哲郎、(1979) 『キリシタンの日本倫理思想史』、(下) pp. 335-399, 岩波書店、東京

SEGUNDA PARTE

ARTÍCULOS

EL PAPEL DE LA MUJER EN LAS OBRAS DEL SIGLO XX DE GALDÓS, EXCEPTO EN LOS *EPISODIOS NACIONALES*

Masae Kochiwa

Introducción

Este estudio es una ampliación del titulado: *El Papel de la mujer en 10 obras del siglo XX de Galdós* que presenté el año pasado en el VII Congreso Internacional Galdosiano en Las Palmas de Gran Canaria. En aquella comunicación traté sobre el papel de la mujer en 10 obras de Galdós, comparándolo con el de las dos últimas novelas del s. XIX: *Misericordia* y *El abuelo*. Ahora quisiera abarcar todas las obras del s. XX excepto los *Episodios Nacionales*.

Este tiempo de finales del siglo XIX hasta el año 1920 fue crucial para España. El pesimismo de la generación del 98 es evidente, pero a pesar de que nuestro autor estaba en medio del caos, tenía una postura muy diferente a la de los demás. Como comenta Federico Carlos Sainz de Robles: “Galdós, solo, tranquilo, sin influencias y sin sentimientos, no hizo en toda su vida sino caminar.”¹ Este caminar fue físico y espiritual. Y ahora lo que vamos a ver es cómo al cruzar de un siglo al otro, él dio un paso grande. Nuestro autor empezó a andar por las calles de Madrid desde joven y continuó caminando toda su vida. Para muchos escritores la vida es un camino continuo, como dice el poeta japonés Basho: “Los días y meses son pasajeros de cientos de generaciones, los años también. Hay personas que pasan toda su vida en barco y otras pasan años cogiendo el bocado del caballo. Para ellos la vida diaria es viaje, en su propio lugar de vida. No hay pocos poetas antiguos que se murieron en camino.”²

En 1897 Galdós en un discurso expresó la difícil situación así: “Las grandes y potentes energías de cohesión social no son ya lo que fueron; ni es fácil prever qué fuerzas sustuirán a las perdidas en la dirección y gobierno de la familia humana.”³ A pesar de todo, tenía la esperanza de crear una obra que sirviera “de anuncio de ideales futuros” y “de despedida a los pasados.”⁴ Porque, como indica el mismo Sainz de Robles, Galdós tenía amor a España, al pueblo y a la mujer. Por una parte, pensando en el porvenir de España y por la situación crítica de España a finales del s. XIX, Galdós quería decir, desde la escena, más directamente al pueblo querido, su deseo de reconstruirlo, confiando más en la fuerza del individuo. Por este motivo, al cambiar el siglo, escribe más obras teatrales. Su esperanza está en el porvenir de España. Desde finales del s. XIX esta consideración va más directamente al pueblo. Además, en esa construcción de la nueva España, la mujer tiene un papel primordial, en sus obras. Vamos a ver este proceso.

Primero vamos a recordar las 7 obras no tratadas en la comunicación anterior y luego veremos un panorama amplio de las obras principales de esta época: *Electra* (1901), *Alma y vida* (1902), *Amor y ciencia* (1905), *Cassandra* (1905-novela, 1910-teatro), *Pedro Minio* (1908), *El caballero encantado* (1909), *Celia en los infiernos* (1913), *La razón de la sinrazón* (1915) y volveremos a retomar las dos últimas novelas del s. XIX de Galdós.

Además, en la vida de nuestro autor, no podemos olvidar, en estas fechas del 1907 al 1915, la existencia

¹ E. I, Pág. 107 (el subrayado es mío)

² Okuno hosonichi Koudoku Pág. 1(traducción mía)

³ Cf. C.G. VI Pág. 75

⁴ Idem. Pág. 80

de su amada Teodosia Gandarias, que fue el último amor de Galdós y que con su gran personalidad influyó mucho en sus obras. Al final, nos ayudarán a ver el panorama general, los ensayos de la Miscelánea en los que se expresa más claramente la idea de fondo que tenía entonces nuestro autor.

I) Las protagonistas en las siete obras de Galdós

Las siete obras no examinadas en la comunicación anterior son: *Zaragoza* (teatro-1907), *Alceste* (1914), *Sor Simona* (1915), *El tacaño Salomón* (1916), *Santa Juana de Castilla* (1918), *Antón Caballero* (1921), y *Un joven de provecho* .(s. XX)

1) *Zaragoza*: Esta obra trata de los primeros años del s.XIX. El episodio nacional fue escrito en 1874 y como obra de teatro apareció en 1907. En esta obra se alaba la fuerza del grupo de mujeres, de las monjas y de Manuela Sancho, que domina la situación ayudando a los guerreros heridos. “Los hombres se animan a ver a las mujeres.”⁵ El amor entre María Candiola y Agustín no se puede conseguir en la tierra, puesto que sus padres están en bandos opuestos. Ellos tienen que aceptar su destino, pero la fuerza animosa de las mujeres lleva la pauta de la situación.

2) *Alceste*: Esta figura es de los años 950 al 980 a de J.C. Sin embargo, aquí quiere Galdós presentar el sacrificio cristiano de una mujer abnegada y dedicada a la familia y, a la vez, como algunos galdosistas mencionan, la situación política del tiempo. Admeto comete un asesinato y tiene que morir, o alguno de la familia debe morir en su lugar voluntariamente. Alceste dice: “Soy una mujer indocta y vulgar, consagrada al cariño de su esposo y al cuidado de sus hijos”⁶ y quiere ofrecer su vida porque dice: “Soy absolutamente profana en las artes de gobernar.”⁷ Aunque el tema es del origen mitológico los personajes son muy humanos. Se ve en esas figuras el deseo y la felicidad que anhela Galdós para el futuro. También la esclava Friné presenta una figura de mujer fuerte con su decisión clara para el bien de la familia. En la historia de España tenemos la regencia de María Cristina (1885 – 1902) como comenta Thion Seriano-Mollá: “Es el retrato de la mujer de entre siglos: la madre protectora y fiel esposa, creyente, honrada y abnegada recluida a las funciones y tareas del hogar.”⁸

3) *Sor Simona*: El novio de Simona la traicionó y “al año era hermana de la Caridad.”⁹ Aprendió a ser boticaria. Se escapó del convento, pero curaba a los enfermos. Su ideal principal era “buscar la Humanidad en lo pequeño.”¹⁰ De improviso se encontró con el exhaltado hijo de su exnovio y decidió defenderle ofreciendo su vida. Todo lo hacía con su voluntad bien clara y a la vez con libertad. Nitika, una pobre con entereza, y otras muchas gentes la consideraban como una santa.

4) *Tacaño Salomón*: Jacobo Mendrugo, hermano de Pelegrín, dejó su herencia a cargo del tacaño Salomón. Éste llegó de América con la misión de vigilar a Pelegrín. Elodia de la Cerda es una señora noble arruinada. Natalia quiere arreglar el casorio de Elodia y Salomón de cuarentón y rico. Pero Salomón en casa de Pelegrín echaba su ojito a Crucita, hija de Pelegrín, que tiene sólo 17 años, pero es muy económica, cariñosa y vivaz. A pesar de la diferencia de años, Crucita acepta la mano de Salomón. El encuentro de los dos es muy humano y a la vez Crucita lo hace con toda su voluntad. El arreglo económico de la familia del buenazo Pelegrín se hará gracias al casorio de su hija, que ya está entrenada en llevar las riendas de su familia.

⁵ CT Pág. 835

⁶ CT Pág. 896

⁷ Idem. 893

⁸ C.G.VI Pág. 868

⁹ CT Pág. 915

¹⁰ Idem.Pág. 920

5) *Santa Juana de Castilla*: La acción se sitúa en 1555. La obra fue presentada en 1918. Dejamos a los estudios históricos la cuestión sobre la locura de Juana de Castilla, pero Galdós presenta a la reina humana y muy cercana al pueblo. Los detalles sobre la reina vienen muy bien a la época del novelista. Galdós seguramente toma los detalles sobre la reina de un libro de G.A. Bergenroth, como indica el profesor Cardona.¹¹ Galdós cree en la fuerza del pueblo y tiene amor a la reina. En ésta se destaca el amor de una madre que ama al pueblo español. De las palabras de la reina no sacamos nada contra el imperio, pero de la boca de la hacendosa Poca Misa, viuda con 6 criaturas, salen críticas a la Marquesa y al imperio. Dice: “En esta tierra, como en todas, el que no trabaja no come,”¹² insinuando la carga enorme que sufren los españoles a causa del resto del imperio hispano.

6) *Antón Caballero*: Esta obra fue presentada después de la muerte de Galdós. Eloísa es casada y abandonada. Se dedica a ayudar a las monjas para olvidar su vida de encierro en casa de sus tíos. La mentirosa religiosidad va ganando su conciencia. En ese momento vuelve su marido, Antón, herido. Eloísa le trata como a un enfermo. Eloísa ya no es la apasionada de antes. “Conoce el peligro del hombre y el poder del amor.”¹³ Así, a pesar de la opinión de sus tíos, Eloísa y Antón se unen de nuevo. La atención maternal de Eloísa va a cambiar al marido desvalido y herido.

7) *Un joven de provecho*: Sofía quiere por compasión al político Alejandro y pero se entera de que éste quiere a su sobrina Eugenia, porque él tiene ya todo, menos la fortuna que vendrá, si se casa con Eugenia. La ira de Sofía acaba con esta idea. Además desde que Eugenia decide ayudar a su arruinado padre, Alejandro se resiste a casarse con Eugenia. El marqués, padre de Eugenia insiste en casar a su cuñada Sofía con Alejandro para salvar el honor de su hija Eugenia. Sin embargo Sofía abandona su país; prefiere la deshonra a casarse con un hombre egoísta. Sólo deja una posibilidad a su examante: acaso unirse en la inmigración, donde puedan encontrarse de nuevo con los primeros sentimientos: Sofía su compasión por Alejandro y éste su gratitud hacia Sofía. Ésta devuelve su sobrina Eugenia a manos de su hijo Carlos y hace ver a la inocente Eugenia el egoísmo de su pretendiente, Alejandro. Lo hace por venganza a Alejandro y a la vez por compasión a su hijo Carlos y a su sobrina.

II) Personajes femeninos en obras clave

Ahora vamos a retomar *Misericordia* y *El abuelo*, que son las obras clave a la vista del nuevo siglo, ya que señalan la dirección de las obras del s. XX de Galdós.

1) *Misericordia*: A la familia de doña Paca se hundió por su mala economía, llega Nina para servir y se hace amiga eterna de doña Paca. Los dos niños de doña Paca ponían peor la casa. Por fin Nina decide salir a pedir limosna para su señora, pero, por no herir el honor de su ama, inventa la figura de Don Romualdo, a quien se supone que Nina sirve. Este sacerdote imaginario aparece ante Nina con una herencia destinada a doña Paca. Nina inventa esta figura solo por no herir a su “amiga” y hacer algo bueno para ella. La confusión de Nina es grande. Además Juliana, nuera de doña Paca, empieza a mandar en casa de su ama y no permite a Nina entrar en la casa para que no la ensucie, pues en ese momento ya Nina es una pordiosera y ayuda a su amigo Almudena y a todos. El golpe es tan duro que Nina exclama: “¡Ingrata, ingrata, ingrata!”¹⁴ Sin embargo, “no tardó en rehacerse de la profunda turbación que ingratitud tan notoria le produjo; su conciencia

¹¹ C.G. VI Pág.759

¹² CT Pág. 964

¹³ Idem. Pág. 1000

¹⁴ N III Pág. 790

le dió inefables consuelos: miró la vida desde la altura en que su desprecio de la humana vanidad la ponía; vió en ridícula pequeñez a los seres que la rodeaban, y su espíritu se hizo fuerte y grande.”¹⁵

Galdós creía en los hombres, como dice Mora García: Galdós creía en “la realización individual y social que son, en definitiva, lo mismo.”¹⁶ Hacia finales del s. XIX ya Galdós va mostrando el cambio de la sociedad a través de individuos como Nazarín, Halma, Benina, Casandra, Rosaura, etc.

Benina rehace su personalidad y hace la caridad a todos los de su alrededor. Pero la familia ingrata se desmorona moralmente; doña Paca se queda ensimismada porque perdió a su mejor amiga. Su nuera cae en la monomanía de que sus hijos se mueren y ésta acude a Nina para que le quite esta enfermedad. La palabra liberadora y evangélica de Nina le da paz y alegría a Juliana.

El realismo imaginario, el deseo de bienestar de todos de Nina, era el deseo de nuestro autor. La regeneración de la España finisecular para Galdós tenía que venir de cada individuo, de la caridad cristiana. Esta fuerza la tiene el pueblo. Galdós ya deja su clase media, pues ésta no ha cumplido su función y confía en la fuerza del pueblo.

2) *El abuelo*: Lucrecia tuvo dos hijas: una legítima, Nell, y otra ilegítima, Dolly, de su amante pintor. El abuelo quiere averiguar cuál es su nieta legítima, pero está ya arruinado y ni los antiguos colonos le hacen caso. Las dos niñas crecen en el campo. Su madre viene para llevárselas a la ciudad y presentar a las dos en sociedad. Mientras tanto el maestro de las dos niñas conversa con el conde de Albrit. Pues don Pio es un buenazo desgraciado que ampara aún a sus hijas ilegítimas.

En el momento de salir del pueblo Dolly vuelve a las manos de su abuelo dolorido y amargado para acompañarle. Como dice Rodríguez Sánchez: “El supremo conflicto dramático no está en el hecho de que Dolly ame al viejo más que Nell, sino en que Albrit ame a Dolly hasta el extremo de renegar por ella a la religión de honor, que ha sido el alma de su vida.”¹⁷ Con el uso del diálogo los personajes explican mejor sus acciones y sentimientos. Dice Galdós en el prólogo: “El sistema dialogal (...) nos da la forja expedita y concreta de los caracteres. Estos se hacen, se componen, imitan más fácilmente (...) a los seres vivos.”¹⁸ Esta obra se presenta más tarde, más directamente al pueblo en el teatro. El amor de Dolly, la hija del pueblo, con su libre voluntad consuela al viejo conde de Albrit. En suma, en estas dos novelas lo que predomina es el amor que no pide recompensa, el amor cristiano con sacrificio que se vuelca en los pobres desgraciados.

III) Las mujeres en las obras principales del s. XX

En las obras principales del s. XX con respecto al papel de la mujer, hay dos épocas: la primera, anterior a 1905, en que predomina la influencia del krausismo, y en una segunda en la que nos encontramos con la influencia fuerte de una mujer en la vida de Galdós, su último amor Teodosia Gandarias. A la primera época corresponden: *Electra* (1901), *Alma y vida* (1902), *Mariucha* (1903) y *Amor y ciencia* (1905). A la segunda: *Casandra* (1905 – novela, 1910 – teatro), *Pedro Minio* (1908), *El caballero encantado* (1909), *Celia en los infiernos* (1913), y *La razón de la sinrazón* (1915).

1) Sobre *Electra* dice nuestro autor: “En *Electra* puede decirse que he condensado la obra de toda mi vida, mi amor a la verdad, mi lucha constante contra la superstición y el fanatismo, y la necesidad de que olvidando nuestro desgraciado país las ruinas, convencionalismos y mentiras, que nos deshonoran y envilecen

¹⁵ Idem. Pág. 793

¹⁶ C.G. IV t. I Pág. 738

¹⁷ Homenaje Pág. 681

¹⁸ N III Pág. 800

ante el mundo civilizado, pueda realizarse la transformación de una España nueva que, apoyada en la ciencia y en la justicia, pueda resistir violencias de la fuerza bruta y las supersticiones insidiosas y malvadas sobre las ciencias.”¹⁹

Dice Maxi, viudo de 36 años con hijos: “tu amor juvenil necesita un amor viudo; tu imaginación lozana, una razón fría. Al lado de este hombre, será mi niña una gran mujer.”²⁰ Electra, contra la fuerte oposición de fanático Pantoja que la quiere meter en un convento, trata de encontrar su camino en la vida con la ayuda de sus tíos. En esos dos bandos Electra “ella misma busca su integración en la sociedad, una integración a su medida”²¹ lo cual es peculiar en la época, ya que así consigue hacerse “mujer nueva”. Pues Maxi la quiere hacer “una mujer buena, juiciosa, amante.”

Las reacciones del público en el estreno de *Electra* fueron muy agitadoras contra la religiosidad antigua. Podemos ver el entusiasmo del pueblo en los textos citados por C. Bastons y M. Monteys que escriben sobre “Ecos en Cataluña del estreno de *Electra* en Madrid.”²²

2) En *Alma y vida* el deseo de tener un reino de paz y de justicia de la duquesa de Ruydiaz se consigue con la ayuda de Juan Pablo. Esta obra fue escrita en 1902. La resaca del 98 es aún fuerte. Dice Galdós en el prólogo: “Nació *Alma y vida* del pensamiento melancólico de nuestro ocaso nacional,”²³ pues el pueblo no sabe lo que pasó. Y sigue Galdós: “Buscaba el sufragio de las clases superiores, de ese público selecto (...) compuesto de personas extrañas a la profesión literaria, pero de notoria cultura, sin prejuicios.”²⁴

Al final la duquesa se muere y Galdós comenta: “Imposible terminar el acto con boda, pues ¿cómo habríamos de casar a Juan Pablo con una muerta? Harto simbolismo es dejarle vivo, con la particularidad, muy clara en toda la obra, de que representa la porción del país que no padece parálisis ni caquexia.”²⁵ Es decir, Galdós a pesar del desastre, tiene fe en el pueblo.

Por estas fechas Galdós empieza a escribir más para el teatro porque allí puede dirigirse a un público heterogéneo: “Todos los soberanos europeos se ponen en contacto con su pueblo por medio del teatro, admirable terreno común, donde los sentimientos y las ideas dominantes pueden ser gozados de grandes y pequeños en la armoniosa concordia.”²⁶

3) En *Mariucha* la hija de un noble arruinado se rehace por la educación de León que la quiere y la dirige para que arregle la vida por su cuenta.

4) En *Amor y ciencia* Guillermo quiere educar a su esposa, pero a su estilo. Así fracasó el matrimonio. Sin embargo, Guillermo encuentra en su desesperación el sentido más humano y profundo al ver a un ser desgraciado en la calle. Desde que ha encontrado el sentido de la vida empieza a educar a las chicas desquiciadas y al final su propia esposa llega a arrepentirse en sus manos. En estas obras hay un sistema de regeneración de las mujeres a quienes les falta la educación adecuada y un hombre científico o sensato las ayuda a regenerarse, y a la vez, el hombre encuentra un sentido muy humano en su labor, aunque al principio no se dé cuenta.

En la comunicación “Una visión panorámica de la educación en la España Galdosiana” (1845 – 1923) se dice “el krausismo no es una filosofía unitaria y estricta, más bien habría que verla como un espíritu, un

¹⁹ C.G.VI Pág.724

²⁰ CT Pág. 504

²¹ C.G. VI P Pág. 777

²² Cf. Homenaje Pág. 140 – 158

²³ CT Pág. 527

²⁴ CT. Pág. 522

²⁵ Idem. Pág. 529

²⁶ Idem. Pág. 528

modo de ser ético e intelectual, como una verdadera pedagogía encaminada a fortalecer un sistema de vida.²⁷ Así es en las obras anteriores en las que un hombre ayuda a organizar un sistema de vida a algunas mujeres para acabar con su educación caduca y hacer de ellas “mujeres nuevas”. Sin embargo, muchas veces al hombre científico le falta el cariño, que encuentra a lo largo de su vida gracias a la ayuda de una mujer o de un ser insignificante como “El Niño Dios” de Guillermo de *Amor y ciencia*. Para nuestro autor, a pesar de todo, lo que triunfa es el amor. El deseo de Galdós no es tanto de luchar fuertemente contra la religión rígida y anticuada, sino más bien buscar un modo más humano y cristiano por la salvación de las criaturas.

5) En 1905 tenemos *Casandra* y en esta obra la educadora es una mujer. Ella choca con la mujer estéril, rencorosa y de religión rígida. En esta lucha Casandra se encuentra con Rosaura, la mujer sacrificada, pero llena de amor. Furiosa y vengativa, Casandra descansa en el amor tierno de Rosaura, que es como la Virgen para Casandra.

En la última etapa de su vida “entre los años del 1907 al 1915” en los veranos, las cartas que se escribían Galdós y Teodosia Gandarias nos dan datos importantes para conocer las obras escritas a partir de esta fecha. No tenemos los datos biográficos de ella. Lo que sabemos es que fue el último gran amor de Galdós. “Teodosia era vasca y una mujer dotada de grandes inquietudes, dedicada a la enseñanza y por lo que sabemos ejerció de maestra.”²⁸ Galdós la llama “excelosa mujer por sus cualidades de escritora, sus dotes para la educación y la enseñanza de niños y adultos, por su buen juicio crítico y su gran habilidad para los idiomas.”²⁹

Ahora vemos las cuatro obras principales de esta etapa: *Pedro Minio* (1908), *El caballero encantado* (1909), *Celia en los infiernos* (1913), *La razón de la sinrazón* (1915).

6) *Pedro Minio*: Sebastián de la Nuez comenta basándose en el epistolario de Galdós: “Teodosia Gandarias, que, hace resucitar su vida, como en *Alceste* y dar nuevo aliento a su obra en la vejez como en *Pedro Minio*, en el asilo de la comunidad humana con los marginados, donde se practica ‘la caridad integral’, y el lugar donde encontrarse a sí mismo en su obra, en el amor a Teodosia y en el de la Humanidad.”³⁰

Pedro Minio dice “Desde mi tierna infancia, desde mi florida juventud hasta mis años maduros, no ha hecho este cura más que enamorar a toda mujer que veía.”³¹ Esta figura es casi Galdós mismo. Pedro Minio conoce a Ladislada en un asilo. Ella era había sido cocinera de alta casa y aún es hacendosa y organiza fiestas. Pedro Minio se enamora de ella y, aunque tenga buena herencia, prefiere quedarse en el asilo, donde predomina la convivencia armoniosa, lo cual desearía para él. Dice Sebastián de la Nuez: “Si don Benito ha querido asignarle la edad de 65 años, la misma que tenía él cuando componía esta obra, no es extraño que pensase en la ancianidad cercana o ya presente (...) y sobre todo que tuviera la compañía de su amada Teodosia... aquí encarnada en Ladislada, una mujer de edad madura, pero todavía de buen ver.”³² Y dice al final Pedro Minio: “Aquí la suprema piedad nos ha dado la paz, la fraternidad y el santo amor a la vida, todo lo que Dios ha concedido a la Humanidad, para que sea menos doloroso su paso por este mundo.”³³

7) *El caballero encantado*: La Madre que es España y su historia, mira a su hijo Carlos de Tarsis, que “era un señorito muy galán y de hacienda copiosa, criado con mimo y regalo,”³⁴ por su tío que se contentaba

²⁷ C.G. IV t.II Pág. 339

²⁸ El último amor Pág.14

²⁹ Idem

³⁰ Homenaje Pág. 500

³¹ CT Pág.761

³² Homenaje Pág. 503

³³ CT Pág. 784

³⁴ N III Pág. 1013

con darle una educación de formas y cortesía y de no ser cursi en nada. Carlos sufrió el encantamiento en casa de su amigo. Dice Carlos, “En cuanto me hice cargo de mi encantamiento, (...) Madre, comprendí que éste no era por daño mío, sino al modo de enseñanza o castigo por mis enormes desaciertos.”³⁵

En *Misericordia* Benina tuvo imaginación deseando el bien de su señora. Esa imaginación se iba andando por sí sola y tomó una forma real. Esa ensoñación se efectúa pasando el siglo como lo que cita L. Mora García del comentario de los historiadores: “España vivió una fuerte crisis en las dos décadas a uno y otro lado del cambio del siglo.”³⁶ A Galdós justo le tocó este tiempo, por tanto esta obra fue “como cierre y culminación de una larga meditación sobre la crisis finisecular y la forma de superar sus males.”³⁷

Galdós refleja la fuerza del pueblo en las últimas obras del siglo XIX como *Misericordia* y *El abuelo*, sin embargo para el verdadero cambio necesitaba personas con inteligencia, como Carlos de Tarsis, a quien sólo la inercia mantenía en una inmovilidad total. “La Madre impone su corrección a los hijos bien dotados de inteligencia y que sufren de pereza mental o de relajación de la voluntad. En la naturaleza corregida de estos elementos útiles espera cimentar la paz y el bienestar de sus reinos futuros.”³⁸

En esta obra también aparece bastante la figura de Teodosia física y espiritualmente en Pascuala. Carlos, al recorrer la geografía e historia de España con su Madre, reconoce la realidad del pueblo español con sus ojos y la siente en su cuerpo. El pueblo está abandonado a la miseria, injusticia e ignorancia y, ve la necesidad de ir al campo y dar la educación a los niños. La Madre acusa el vicio de hablar mucho y hacer poco. Carlos iba viendo los rincones de España. La Madre está deseosa de su regeneración y de hacer ver a Gil (Carlos) la importancia de la generación venidera, que son los niños. Dice la Madre hablando de los niños: “Son de la generación que ha de venir; son mi salud futura; son mi fuerza de mañana.”³⁹ En su recorrido Carlos y su Madre se encuentran con una joven maestra a la que Carlos quiere llevar a la fuerza separándola de sus niños; aquí Carlos da un paso grande y dice a la Madre: “Ya entiendo que he de ser vencedor de mí mismo, y ahora me doy cuenta de que para poseer la persona de Cintia (Pascuala), (...) mi conducta debe ser otra. En vez de arrebatarla, separándola de la crianza mental de los niños, procederé más verdaderamente haciéndome yo también maestro y asociándome a su labor, para que en perfecto himeneo de voluntades de corazón y de oficio, vivamos juntos consagrados a la misma obra santa.”⁴⁰

Los hombres viejos se mueren y la Madre y Carlos también. Después pasan por el Tajo y allí hay una reflexión del pasado y resucitan. Ya Carlos de Tarsis es regenerado conociendo su pasado y lo malo de la historia de España. Desde que Carlos conoció a Pascuala, pasó un año y al salir del encantamiento se encuentra con su mujer y su niño. Entre los dos van a educar al niño para hacerle maestro de los maestros. La salvación de España está en la educación de los niños y en el amor. La Madre promete velar por los dos. La figura de la Madre y de Carlos de Tarsis tienen carácter simbólico, pero a la vez son seres reales que se mezclan en la vida cotidiana.

Tenemos dos mujeres importantes en esta obra: la Madre y la maestra, Pascuala (Cintia). La Madre es el símbolo de España, pero a la vez la madre del pueblo que quiere corregir y orientar a los hijos desviados. Cintia, que era hermosa y de aristocracia colombiana, fue encantada como Carlos de Tarsis, para curar su vanidad. Se convirtió en maestra excelente con el nombre de Pascuala. Aquí es donde vemos la figura de Teodosia. Dice Galdós a Teodosia en una carta de setiembre de 1909: “Tú eres una gran mujer, una excelsa

³⁵ Idem. Pág. 1041

³⁶ C.G. IV t.II Pág. 739

³⁷ Idem. Pág. 739

³⁸ Idem. Pág. 745

³⁹ NIII Pág. 1082

⁴⁰ Idem.

maestra, y una incomparable educadora del pueblo.⁴¹ También en carta de agosto del mismo año dice: “Eres la mujer única. No existió ninguna que pueda igualarse a tí, por la dulzura del afecto, por la seguridad del razonamiento, por la firmeza de la voluntad, por el rigor de la conducta, por el orden y la sencillez con que vives, y por las infinitas gracias que a todas estas prendas acompañan.”⁴² Esa es la figura de Pascuala. En sus abundantes cartas Galdós alaba constantemente la habilidad de la educadora. Teodosia es la imagen de Pascuala. Y ella es la que domina la situación y, con la ayuda del regenerado Carlos, podemos oír: “Construiremos 20.000 escuelas aquí y allí, y en toda la redondez de los estados de la Madre. Daremos a nuestro chiquitín una carrera; lo educaremos para maestro de maestros.”⁴³ Galdós se da cuenta del papel de la mujer en la construcción de una nueva sociedad. Comenta Félix J. Ríos, “Humanizar sería (...) educar. Hay que hacer hombres. Después del fracaso de la revolución del 68, el mundo mejor no vendrá gracias al golpe revolucionario sino a través del perfeccionamiento gradual del individuo por medio de la educación y el ejemplo.”⁴⁴ Ya desde finales del siglo anterior Galdós confiaba mucho en el cambio de cada individuo por dentro y cree que eso cambiará la sociedad. Así, al entrar al nuevo siglo, nuestro autor intenta decirsele directamente al pueblo por medio del teatro, cosa que “señalaba su esperanza en que el teatro pudiera construirse en un lugar que posibilitara el cambio social.”⁴⁵

Pues “cuando estalla la crisis del 1898, la institución educativa se caracteriza por un 65% de la población analfabeta y un 1.5% del presupuesto dedicado a educación.”⁴⁶ “En 1900 se crea el Ministerio de Instrucción Pública. (...) En 1920 (el año en que murió Galdós) el Estado empieza a responsabilizarse de las construcciones escolares con la colaboración de los Ayuntamientos.”⁴⁷

Galdós probablemente veía en Teodosia una persona clave concreta para salvar al pueblo español. Pues él dice de ella, “una mujer nueva” que puede formar a la generación nueva. Y en *El caballero encantado* el acompañante de Pascuala, Carlos, se da cuenta diciendo: “Ya entiendo que he de ser vencedor de mí mismo.”⁴⁸ Es decir, el cambio tiene que producirse individualmente y para eso es necesario la educación. Ésta es la obra culminante de la meditación del autor sobre el futuro de España, pues en este año 1909, en verano, empieza a sufrir de los ojos que se le van poniendo peor y en 1913 se quedó casi ciego. La Madre cuida de sus hijos desviados. Para esto se necesita hacer recorrer toda la historia grande de España y a la vez conocer la realidad. Carlos de Tarsis y Cintia estaban encantados, pero son personas inteligentes que vieron la realidad del pueblo y la asumieron. Tomaron la responsabilidad de levantar el futuro del pueblo y educarlo. La Madre estará siempre con ellos y la ternura de Pascuala le hará a Carlos llevadera su vida.

8) *Celia en los infiernos*: Celia, de la aristocracia, se enfrenta con su hermana de leche, Ester. Las dos están enamoradas de Guzmán, pero en un arrebato Celia despide a los dos: Ester y Guzmán. Ester se resigna y empieza una vida nueva haciendo “del joven de imaginación ardiente, voluntarioso, tornadizo un hombre formal, atento no más que a sus obligaciones.”⁴⁹ Celia sale de peregrina del cielo, desde el mundo de los ricos hasta el infierno de los pobres, para pedir perdón a los dos jóvenes. Celia cree que puede ayudar a la gente pobre por la caridad, pero ésta pide la justicia. Una mujer del pueblo con su orden y dulzura, despertó a una mujer noble para que se dedicara a la justicia social.

⁴¹ El último amor Pág.19

⁴² Idem.

⁴³ N III Pág.1131

⁴⁴ C.G. VI Pág. 980

⁴⁵ C.G. VI Pág. 755

⁴⁶ C.G. IV t.II Pág. 271

⁴⁷ Idem.

⁴⁸ N III Pág. 1082

⁴⁹ CT Pág. 874

9) *La razón de la sinrazón*: Atenaida es el símbolo de la razón. Alejandro, marqués de Rodas, quiere lanzarse al reino de la sinrazón. Atenaida le saca del “pantano de la mentira y de los convencionalismos sociales... (...) a la paz.”⁵⁰ “Atenaida practica el principio de subordinar sus acciones al fuero interno. Es el mejor sistema para ponerse a tono con la armonía universal.”⁵¹ Esto es algo que Galdós deseaba. Atenaida es maestra y tiene confiada la educación de las niñas. Su finura y carácter laborioso y ordenado son semejantes a los de Teodosia. Galdós llama a Teodosia “divina mujer” y así es Atenaida para Alejandro. Después de salir del laberinto, Alejandro llega al pueblo soñado con Atenaida. Se casan. Alejandro con su tierra y Atenaida con su escuela los dos juntos van a trabajar para educar a la generación venidera. Dice Atenaida al cura: “las niñas comen y meriendan aquí y se van a dormir a sus casas, después de haber recibido la enseñanza elemental y el conocimiento práctico de cuanto constituye la vida humana.”⁵²

Esta educación está dirigida también por una mujer apoyada por un hombre. Dice Alejandro: “Dos campos igualmente feraces nos ofrece la existencia humana: el campo físico y el campo espiritual. Laboremos.”⁵³ Y en esa escuela, que le ofrecieron, Atenaida prepara a las niñas “según la vocación de cada cual.”⁵⁴ Alejandro cultiva la tierra y Atenaida los cerebros de esas tiernas criaturas.⁵⁵ Dice Alejandro: “Somos los creadores del bienestar humano. El raudal de la vida nace en nuestras manos fresco y cristalino.”⁵⁶ Así Galdós espera en el porvenir “armonía universal”⁵⁷ que hará posible el bienestar del pueblo en cuya base está la educación de los niños. Galdós dice a Teodosia en una carta del 24 de agosto de 1910: “Mujer sin par, insigne maestra y excelsa pedagoga. (...) Eres de lo que no hay, el ejemplo más grande de la capacidad educativa.”⁵⁸ Es la misma figura de Atenaida.

IV) Orden cronológico de los principales personajes femeninos

Ahora vamos a repasar brevemente las mujeres según el orden cronológico:

Casandra – Casandra es educadora. Rosaura es madre cariñosa y atenta a los más necesitados. / *El caballero encantado* – La Madre es la que corrige a sus hijos. Pascuala (Cintia) es educadora. / *La razón de la sinrazón* – Atenaida es educadora y tiene la ayuda de su consorte. / *Electra* – Electra es madre de los pequeños. Organiza la familia con la ayuda del científico viudo a quien da el amor que le falta en su vida árida. / *Alma y vida* – La duquesa de Ruydiaz es justiciera y con la ayuda de Juan Pablo consigue la paz en su reinado después de su muerte. / *Mariucha* – Mariucha está arruinada, pero por la ayuda de León va a ser una mujer nueva capaz de organizar su vida independientemente. / *Bárbara* – Bárbara es abnegada y acepta su destino. / *Amor y ciencia* – Paulina es madre y se corrige por su marido médico, y éste descubre el verdadero amor en su vida metódica después de ser abandonado por su mujer. Las mujeres desquiciadas son atendidas por Guillermo y a la vez ayudan a los pequeños. / *Pedro Minio* – Ladislada es laboriosa y organizadora. Da consuelo a los cercanos. / *Zaragoza* (teatro) – Las mujeres son animadoras para los soldados. María Candiola es cariñosa, fiel y resignada a su destino. / *Celia en los infiernos* – Celia abre los ojos con la ayuda de Ester. Celia, a través de la peregrinación, se da cuenta de la cuestión social. Los obreros le piden justicia más que

⁵⁰ N III Pág. 1181

⁵¹ Idem. Pág. 1135

⁵² N III Pág. 1183

⁵³ Idem. Pág. 1182

⁵⁴ Idem. Pág. 1183

⁵⁵ cf.. Idem. Pág. 1183

⁵⁶ Idem.

⁵⁷ N III Pág. 741

⁵⁸ El último amor Pág. 207

caridad. Ester es laboriosa y organizadora. Descubre el capricho de su ama. / *Alceste* – Alceste es una reina preocupada por el bien del reino y de su familia. / *Sor Simona* – Sor Simona es laboriosa y se entrega a los demás libremente. / *El tacaño Salomón* – Crucita es laboriosa y discreta. Toma la decisión de su vida con toda libertad, a pesar de sus pocos años. / *Santa Juana de Castilla* – Juana es reina y madre para el pueblo español. / *Antón caballero* – Eloisa es apasionada y se entrega por el bien de los demás. / *Un joven de provecho* – Sofía no deja a un joven egoísta aprovecharse de la fortuna de su sobrina. Prefiere la deshonra. Eugenia es hija fiel y salva a su padre.

Hemos visto antes cómo la figura de Teodosia se refleja en las obras de nuestro autor. Para Galdós éste sería el máximo acontecimiento en los últimos momentos de su vida: conocer a “la mujer nueva” como la que soñaba. Por esto su deseo se va concretando. Galdós es muy consciente de la falta de instrucción del pueblo, que es la clave de todos los males según él. Por tanto llama la atención sobre la importancia de la maestra para instruir a los niños y también sobre el hecho de que el amor de la mujer es algo insustituible como fuerza para crear a los hombres nuevos regenerados. El amor es necesario en el hogar y la caridad y la justicia en la sociedad. Es lo que sueña nuestro autor.

V) Conclusión

Concretamos los pensamientos de Galdós con lo que dice en sus obras de Miscelánea. Galdós reclama así: “necesitamos instrucción para nuestro entendimiento y agua para nuestros campos”⁵⁹ y añade “Tengamos propósito firme de adquirir vida robusta y de crecer con todo el vigor y salud que podamos.”⁶⁰ Y esto “cada cual en su puesto, cada cual en su obligación, con el propósito de cumplirla estrechamente, será la redención única y posible, poniendo sobre todo el anhelo, la convicción firme de un vivir honrado y dichoso, en perfecta concordia con el bienestar y la honradez de los demás.”⁶¹ Rechaza las antiguas consideraciones: “las virtudes cristianas, genuinamente españolas: la paciencia y la sobriedad.”⁶² En su concepto de la instrucción, especialmente para la primaria, se necesitan las manos de la maestra que sabe dirigir a los niños con cariño, como hacía la Madre con su hijo holgazán Carlos de Tarsis.

En mis otros estudios analicé un fenómeno bastante general desde mediados del s. XIX que es el cursi. Este fenómeno coincide con la aparición de la clase media que no había existido antes. Al romper la estructura antigua había gente que no se ajustaba a las formas sociales según las costumbres y temía parecer cursi. El tío de Carlos también enseñaba a Carlos que no resultase cursi. Seguramente *El caballero encantado* es la última obra donde aparecen comentarios sobre el cursi. En el fondo de este fenómeno Galdós ve algunos sentimientos negativos y desea quitarlos para mejorar la nueva sociedad que sueña. En *Soñemos, alma, soñemos* dice “al paso que nos instruimos, cuidémonos mucho de no ser presumidos ni envidiosos, que el orgullo y el desagrado del bien ajeno son dos feísimas excrecencias adheridas a nuestro ser. (...) La presunción es cosa muy mala, peor todavía que el desprecio de nosotros mismos. (...) Hagamos cada cual, dentro de la propia esfera, lo que sepamos y podemos.”⁶³ La presunción y la envidia tienen mucho que ver con el cursi.

Si analizamos según este criterio las obras del s. XX, especialmente las mujeres principales de cada obra.

⁵⁹ N III Pág. 1259

⁶⁰ Idem. Pág. 1258

⁶¹ N III Pág. 1260

⁶² Idem. Pág. 1263

⁶³ Idem. Pág. 1260

Podemos concluir que ellas son conscientes de su capacidad e intentan arreglar su pequeño mundo, o si no algún hombre les ayuda a ver su capacidad y a enfrentarse con la vida. Las primeras mujeres que empezaron a tomar la libertad de lanzarse al pequeño mundo conociendo su puesto fueron Benina y Dolly. Pero ellas no son personas de mucha importancia social, sino que sólo querían hacer el bien a sus seres queridos, lo cual les sale de dentro. No sólo estas dos, sino casi todas las mujeres que aparecen en las 17 obras analizadas son alegres, bastante decididas, y especialmente cariñosas con todos. Creo que Galdós también confía mucho en que la ternura de la mujer puede cambiar el contorno. Además de la ternura, estas mujeres tienen más tesón que antes para sacar adelante su vida. Ya no se ven mujeres modositas que se dejan llevar por los vaivenes de fuera.

Los hombres que aparecen en dichas obras son más bien acompañantes y, a veces, algunos hacen ver a sus mujeres el orden, o están para apoyarlas en la vida.

En *Celia en los infiernos* los obreros piden a Celia justicia en lugar de caridad, pero en el año en que escribió esta obra ya Galdós se había quedado casi completamente ciego y en las obras posteriores: *Alceste*, *La razón de la sinrazón*, *Sor Simona*, *El tacaño Salomón*, *Santa Juana de Castilla*, *Antón Caballero*, y *Un joven de provecho*, se destaca el sacrificio cristiano de la mujer que trae felicidad al pequeño mundo. Galdós no quiere revoluciones, sino que pide instrucción para todos, porque si la hay, nuestro autor cree en la posibilidad de desarrollar la capacidad de cada uno, y así la fuerza de cada individuo podrá cambiar la sociedad. Para ese trabajo Galdós ve a la mujer como persona muy adecuada y con cualidades para realizar esta importante tarea de la educación.

Notas:

Abreviaturas utilizadas: Obras Completas de Pérez Galdós; Novelas = N; Cuento, teatro y censo = CT, Episodios Nacionales = E(Número del tomo en romanos) Actas del Congreso Internacional Galdosiano = C.G. (el número romano es el número del congreso) Homenaje a Alfonso Armas Ayala t. II = Homenaje El último amor de Galdós; = El último amor.

Bibliografía

- Cabildo Insular de Gran Canaria; *Actas del Tercer Congreso Internacional Galdosianos* t. II Las Palmas de G.C. Ed. Cabildo Insular de G.C. 1990
- Cabildo Insular de G.C. *Anales Galdosianos Año XXI* Ed. Cornell University U.S.A. 1986
- Cabildo de G.C. *Actas del VI Congreso Internacional Galdosiano* (1997) Las Palmas de G.C. Cabildo Insular de G.C. 2000
- Cabildo Insular de G.C. : *Homenaje a Alfonso Armas Ayala* t. II Las Palmas de G.C. Ed. Cabildo Insular de G.C. 2000
- De la Nuez Caballero, Sebastián: *El último gran amor de Galdós: Cartas a Teodosia Gandarias* (1907 – 1915) Santander, Ayuntamiento de Santander, 1993
- Pérez Galdós, Benito: *Obras Completas: Episodios Nacionales I* Aguilar, Madrid. 1971
- Idem. Novelas II Aguilar Madrid 1970
- Idem. Novelas III Aguilar Madrid 1971
- Idem. Cuento, teatro y censo, Aguilar, Madrid 1971
- Polizzi Assunta: *El proceso metafictivo en el realismo de Pérez Galdós* Ed. Cabildo de G.C. Las Palmas de G.C. 1999
- Servicio Insular de Cultura: *Actas del IV Congreso Internacional de Estudios Galdosianos* (1990) t. II Cabildo

Insular de G.C. Las Palmas de G. C.

FIGURAS DEL YO EN LA POESÍA ESPAÑOLA DEL 50 (JAIME GIL DE BIEDMA, ÁNGEL GONZÁLEZ, JOSÉ AGUSTÍN GOYTISOLO)

ALFREDO LÓPEZ-PASARÍN BASABE

I. INTRODUCCIÓN

Las relaciones entre lírica y ficción han hecho correr ríos de tinta a los estudiosos de la literatura. Sabido es que el estatuto ficcional de ésta es comúnmente aceptado desde que Aristóteles la definió como *mímesis*, es decir, representación de acciones o acontecimientos. Sin embargo, al olvidar el filósofo griego la definición del estatuto de la lírica (pues sólo le interesaba, como es notorio, la tragedia) las discusiones en torno a este punto se sucedieron casi incesantemente desde ese momento hasta nuestros días. Carecemos aquí de espacio para resumir los elementos clave de esa polémica. Sí diremos que, para la Ciencia de la Literatura actual, no cabe ninguna duda de que uno de los elementos definitorios de la literatura es su carácter ficcional, y que para la lírica no lo es menos que para la novela o el teatro. Efectivamente, podemos decir que “todo poema es la ficción o la imitación de un acto comunicativo. Claro que habrá casos en que la voz que habla en el texto se identifique por completo con la del autor de carne y hueso, y habrá casos en que se intente negar todo tipo de comunicación (...). Sin embargo, en ambos casos (...) tenemos que aplicar un criterio pragmático (...) para considerar que estamos en el terreno de la poesía (de lo contrario, estaríamos ante una confesión o confidencia, que no son desde luego géneros literarios)”¹.

Afirmaciones de este tipo, obviedades como la de que el autor, ser real, limitado por muy concretas circunstancias socio-históricas, no puede formar parte de situaciones imaginarias², aún siguen sorprendiendo en un mundo que tiene de la poesía mayoritariamente la idea que de ella nos le gó el Romanticismo: el poema como expresión de la pura subjetividad del individuo que lo compone. Todo eso no es ni más ni menos que una convención de lectura, que la poesía de la modernidad, por otra parte, se ha esforzado por romper frecuentemente. Claro está que la consideración ficcional de la lírica no afecta al tan traído y llevado problema de la autenticidad, puesto que todo el mundo sabe que la ficción es el medio de que se vale la literatura para comunicarnos las profundas intuiciones de lo humano y de sus relaciones con el mundo, que es lo que le impide convertirse en un juego intrascendente.

La del 50 es la primera generación verdaderamente antirromántica que aparece en España desde el siglo XIX. El antirromanticismo informa todas sus características básicas, que no dependen, en último extremo, más que del intento de evitar que se confundan poema y efusión sentimental. Todos los juegos distanciadores que utilizan continuamente estos poetas y de los que tan buena cuenta ha dado la crítica (la ironía invasora, el humor, el multiperspectivismo, etc.) tienen ese origen. Por otro lado, la del 50, denominada con justicia “poesía de la experiencia”, ofrece una presencia abrumadora del “yo”, puesto que el poeta, al contrario que los autores de la inmediata posguerra, no presenta situaciones generales, sino situaciones particulares,

¹ A.L. Luján Atienza, *Cómo se comenta un poema*, Madrid, Síntesis, 1999, p.226.

² Vid., entre otros, F. Martínez Bonati, *La estructura de la obra literaria*, Barcelona, Ariel, 1983, p.134; F. Cabo Aseguinolaza, “Entre Narciso y Filomela: enunciación y lenguaje poético”, en F. Cabo Aseguinolaza, G. Gullón, eds., *La enunciación lírica*, Amsterdam – Atlanta, Rodopi, 1998, pp.11-39 [esto en p.34]; A. Carreño, *La dialéctica de la identidad en la poesía contemporánea*, Madrid, Gredos, 1982, p.16.

experiencias, en las que hace amplio uso de datos biográficamente reales, de las que se desprenden situaciones de validez general. Decidí redactar este trabajo porque me parecía extraordinariamente interesante analizar los distintos “yos” que hablan en los poemas de unos escritores que, al tiempo que se proclaman realistas, creen en el carácter ficcional de la poesía.

Porque no hay duda de que esa es otra de las consecuencias de su antirromanticismo básico. Para demostrar que esa creencia existe bastará con espigar algunas declaraciones de las realizadas por los miembros de la Generación del 50. Especialmente pródigos en ellas parecen Gil de Biedma y Ángel González³. Del primero, por ejemplo, existe un interesante coloquio en el que también participa Barral⁴, y en el que, al mismo tiempo que se afirma que los miembros de su generación son conscientes del carácter ficcional de la lírica, se leen afirmaciones como las que siguen: “para mí, la literatura, y sobre todo la poesía, es una forma de inventar una identidad” [p.225]; “la poesía de Jaime es una poesía basada sobre el monólogo dramático”; o “cuando un poeta habla en un poema, quizá no hable como personaje imaginario, pero como personaje imaginado siempre” [p.226]. Hablando de Cernuda, afirmará Gil de Biedma que no podemos confundir a alguien personalmente “frío” o “raro” con una supuesta frialdad o rareza de sus poemas [p.64], y sobre Juan Ramón dirá: “la voz que habla en sus poemas está siempre a favor de las propias emociones, y esa es la marca indeleble del poeta menor” [p.255]. Finalmente, podemos añadir esta otra declaración: “en la poesía moderna (...) es casi inevitable asumir que la primera persona del poema, la voz que habla, es el poeta mismo. Y lo que esa voz pide al lector es, antes que nada, que comulgue con ella, que incondicionalmente (...) la tome por suya. Pues bien, es esa comunión (...) lo que la poesía que a mí me interesa se esfuerza muchas veces por evitar. Para ello, el poeta debe situarse a una cierta distancia de su lector –de su interlocutor- y a una cierta distancia de sí mismo”⁵.

Por lo que respecta a Ángel González, existen declaraciones tan explícitas como las siguientes:

“Dentro de esta poesía de la experiencia, hay en mis libros una serie de poemas que están basados en datos biográficos reales. Esta manera de escribir produce la ilusión de que el personaje poético que oímos en el poema es el mismo hombre que lo escribe. Nunca es del todo así, porque con el poema oímos siempre la voz de un personaje, pero indudablemente ese personaje es a veces un trasunto muy fiel del hombre que escribió el poema”⁶.

(Hablando de la segunda etapa de su poesía) “El hecho de poner el énfasis en lo convencional y formulario es un intento de salir del “personaje poético” que mis libros anteriores habían configurado. El afán de acabar con el viejo personaje influyó en mi reiterada apoyatura en lo más impersonal y ajeno, es decir, en las fórmulas y rútilos estilísticos. En cierto modo, estuve tratando de iniciar la escritura a partir no de experiencias, sino de esquemas, aunque no he podido –ni querido- evitar casi nunca que los esquemas se llenasen con mis experiencias”⁷.

“El poeta Ángel González, si es, estará en los libros como una posibilidad, como una propuesta al lector que será quien, en último extremo, decida su existencia o inanidad. Aquí está, tan sólo, el hombre que ha tramado las palabras que dan vida al poeta”⁸.

“El poeta es un fingidor. Debe situar su voz en el registro de una lengua literaria, colocarla en un terreno

³ No conozco declaraciones de Goytisolo en este sentido, pero las citas de Barral y Gil de Biedma que abren *Lanoche le es propicia* demuestran con suficiente claridad una conciencia común.

⁴ Se halla recogido en *El pie de la letra.*, Barcelona, Crítica, 1994. Las páginas hacen referencia a esa edición.

⁵ En P. Provencio, *Poéticas españolas contemporáneas. La generación del 50*, Madrid, Hiperión, 1988, p.119.

⁶ En VV.AA., *Ángel González, verso a verso*, Oviedo, Caja de Ahorros de Asturias, 1987, p.52.

⁷ *Ibíd.*, p.205.

⁸ *Ibíd.*, p.213.

que no es el natural. El poeta es la voz de quien habla detrás de la persona que su discurso crea, de la máscara sensible que hace más resonantes las palabras”⁹.

“Los poetas románticos fueron los primeros en dedicarse a dar vueltas a la noria del “yo”. Ellos pensaban que la voz que quedaba en sus versos era la suya propia y verdadera. No se puede creer ya esa falacia. Por mi parte, sé que quien habla en mis poemas es un personaje de ficción, que trata vanamente de imitarme, que intenta incluso hacerse pasar por mí mismo, disfrazándose con mis trajes. La ironía me sirve para marcar la distancia que me separa de él”¹⁰.

Para demostrar que la conciencia manifestada en los textos anteriores es general entre los poetas de esta generación presentaré el testimonio de dos poetas a quienes no se dedica directamente este trabajo. El primero de ellos es Francisco Brines, quien tiene de la poesía ideas como las siguientes:

“La poesía es imprevisible, rebelde y misteriosa, y no responde a muchas de mis incitaciones vitales. (...) Zona tan importante de mi propio ser como es la alegría está permanentemente desterrada de la expresión. (...) De ahí que sea siempre precipitado, y a menudo erróneo, juzgar al hombre por la obra”¹¹.

“La poesía es misteriosa, y se nos impone desde su oscuridad. (...) Hay muchos intereses principales de mi vida que se niegan a ser expresados; es una prueba más de la limitación humana”¹².

“El poeta no es notario de una vida, ni aún cuando hace poesía biográfica, sino desvelador de un conocimiento profundo de su esencia humana”¹³.

El segundo es Claudio Rodríguez, quien afirma lo que sigue:

“La distinción vida-poesía implica límites que uno puede controlar hasta cierto punto. Muchas veces son procesos poéticos que no tienen nada que ver con la experiencia personal, sino que dependen de la experiencia del lenguaje expresada”¹⁴.

Para el análisis de las figuras que adopta el “yo” en la obra de los tres autores elegidos (que en ellos reviste una especial variedad, pero que de algún modo se quisiera hacer sintomático del resto de la generación) me serviré del sencillo método de distinguir entre los casos en que el hablante se diferencia claramente del autor real y aquellos otros en que aparentemente coincide con él. Pues, si bien es cierto, como espero haber suficientemente demostrado, que los unos son tan ficticios como los otros, tal distinción nos permitirá más fácilmente adquirir conciencia de la naturaleza convencional de lo que en literatura se entiende como realismo.

II. HABLANTES DIFERENTES DEL YO REAL

A. TÚ TESTAFERRO

Con esta denominación de Bousoño¹⁵ nos referimos a aquellos casos en que el “tú” de la apóstrofe es, en realidad, una máscara tras la que se oculta el supuestamente considerado “yo” del poeta. Tratándose de uno de los recursos retóricos más llamativos de la poesía de Cernuda, autor, como se sabe, muy presente en

⁹ En VV.AA., *Guía para un encuentro con Ángel González*, Langreo, Luna de abajo, 1985, p.56.

¹⁰ *Ibíd.*, p.74.

¹¹ Provencio, *op. cit.*, p.145.

¹² *Ibíd.*, p.149.

¹³ *Ibíd.*, p.151.

¹⁴ F. Campbell, *Infame turba*, Barcelona, Lumen, 1994 (2a), p.202.

¹⁵ *Poesía poscontemporánea. Cuatro estudios y una introducción*, Madrid-Gijón, Júcar, 1985, p.100.

los modos líricos de nuestra generación, sorprende un poco su escaso cultivo en los tres autores considerados¹⁶: un solo caso en Gil de Biedma (“Albada”, M¹⁷), dos en González (“El derrotado”, SE, y “Fragmentos”, MU) y sólo en Goytisolo tiene un cultivo más o menos continuado¹⁸. Resulta más sorprendente esta escasez si tenemos en cuenta que, para López-Casanova¹⁹, los objetivos que se persiguen con este recurso son fundamentalmente tres: el pudor afectivo (es decir, el disimulo de la subjetividad), la creación de una distancia interior que permita una mejor lucidez analítica de las vivencias, y la implicación del lector, con lo que podemos estar de acuerdo en que parece *a priori* un método muy adecuado al antirromanticismo de los del 50.

El enigma pragmático fundamental del recurso, en el que, por naturaleza, el “tú” ocupa todo el primer plano, es la determinación del hablante. La respuesta a esta cuestión se halla implícita en las opiniones de López-Casanova recogidas más arriba; en efecto, el “yo” de estos poemas suele ser esa voz interior que nos visita frecuentemente con sus amonestaciones, consejos y reminiscencias. En algunos poemas de Goytisolo, especialmente en “Recordando a Henry Miller”, se trata más bien del “yo” íntimo que se opone a un “tú” social con el que no le gustaría nada acabarse confundiendo. En todo caso, siempre el “yo” de la lucidez, el que nos permite sobreponernos a las circunstancias sin dejar que éstas nos arrastren.

B. ENUNCIACIÓN ENCUBRIDORA

Con este término de López-Casanova²⁰ se alude al recurso mediante el cual el “yo” supuestamente real se enmascara tras una tercera persona. De nuevo los poetas escogidos son parcos en ejemplos de este procedimiento. Gil de Biedma hace cierto uso de él en “Las afueras” (CV; partes VII, VIII y XI), para luego no volver a utilizarlo más que en dos ocasiones (“Desembarco en Citera”, M, y “Ha venido a esa hora”, PP). Son muy pocos más los ejemplos en Goytisolo (“Es el enfermo a veces”²¹ y “De noche a solas”, de BI; “Casa que no existe”, “Un abrigo alejándose”, “Un destello un temblor” y “Un olor a eucaliptos” de RM), a los que hay que añadir un caso de “ellos” por “nosotros”: “Así son” (BI). En cuanto a los dos ejemplos que proporciona la poesía de González, ambos de TU (“Jardín público...” y “Parque con zoológico”), nos ofrecen, especialmente el primero, un interesante, desde el punto de vista pragmático, desdoblamiento del “yo” que tan pronto habla en primera como en tercera persona.; juegos perspectivistas que tan bien convienen a la poesía del 50.

¹⁶ Aunque es cierto que se trata de un recurso fundamental en la poesía de Brines, probablemente el autor cuya poesía resulta más cercana a la del sevillano entre todos los escritores del 50.

¹⁷ Las abreviaturas que utilizo son las siguientes: AM (*Áspero mundo*); AS (*Algo sucede*); B (*Breves acotaciones...*); BT (*Bajo tolerancia*); CE (*Cuadernos de El Escorial*); CV (*Compañeros de viaje*); DEF (*Deixis en fantasma*); DTO (*Del tiempo y del olvido*); ER (*El retorno*); FA (*Final de un adiós*); GE (*Grado elemental*); LPC (*Los pasos del cazador*); M (*Moralidades*); MU (*Muestra...*); NP (*La noche le es propicia*); OT (*Otoños y otras luces*); PN (*Procedimientos narrativos*); POM (*Prosemas o menos*); PP (*Poemas póstumos*); PPJ (*Palabras para Julia*); PSP (*Palabra sobre palabra*); RM (*El reymendigo*); SAV (*Salmos al viento*); SC (*Sobre las circunstancias*); SE (*Sin esperanza, con convencimiento*); TA (*Taller de arquitectura*); TU (*Tratado de urbanismo*).

¹⁸ Registro 5 casos en BT (“Hacia la autopista”, “Ventana a la plaza”, “La Muralla Roja”, “Bolero” y “Recordando a Henry Miller”), uno en DTO (“Noche de San Juan”), 2 en TA (“Sinopsis helicoidal” y “Fuera”), 4 en RM (“Sin colmar tu tiempo”, “Preludio de una huelga...”, “Ciertas palabras puras” y “Como un demonio verde”) y uno en CE (“Cerrar la puerta”).

¹⁹ “Poesía”, en *Poesía y novela (Teoría, método de análisis y práctica textual)*, (en colaboración con E. Alonso), Valencia, Bello, 1982, pp.154-155.

²⁰ *Ibíd.*, p.187.

²¹ Para Virallonga [*José Agustín Goytisolo. Vida y obra*, Madrid, Libertarias, 2000(2a), pp.158-9] el protagonista de este poema es el padre, aunque el mismo crítico afirma que la enfermedad de aquél se confunde con la del hijo. Todo esto pudiera ser cierto, pues la enunciación encubridora nunca deja eliminados del todo ciertos posos de ambigüedad.

Los objetivos que señala López-Casanova²² entre los perseguidos por el recurso se parecen bastante a los reseñados en el apartado anterior: pudor afectivo, grado máximo de distanciamiento y objetivación, y la posibilidad de interpretar ese “él” como ejemplificador de la Humanidad entera.

C. EL “NOSOTROS”

Resulta típico de los poetas del 50, como ya hemos explicado, que, al abordar temas en cuyo interés coinciden con los autores de la primera generación de posguerra, como el de la crítica social, no pretendan, según hacían éstos, convertirse en portavoces anónimos de una masa indeterminada, sino partir de una experiencia personal muy concreta de la que puedan extraerse conclusiones de validez general. No puede sorprender ante esto que los casos en que el poema está compuesto en primera persona del plural no sean ciertamente abundantes. Ni un solo caso encuentro en Gil de Biedma. Hay algún ejemplo de “nosotros” solidario en los poemas políticos de Goytisolo (especialmente en AS, o en “Escuchad defensores”, DTO), lo que tampoco sorprende mucho, puesto que es, de los tres poetas que estamos considerando, el que presenta mayores semejanzas en sus textos de crítica social con los poetas de la primera generación de posguerra. En cuanto a González, si bien no presenta ejemplos de un “nosotros” identificado con una determinada clase social o con un grupo de determinada ideología (con la excepción, quizá, de “El momento éste”, GE), sí que presenta a partir de MU, es decir, cuando sus preocupaciones sociales pasan a un segundo plano, una serie de poemas en que la primera persona del plural actúa como signo de la Humanidad en su conjunto. Tendencia ésta que continúa en su último libro recientemente publicado, OT.

D. DIALOGISMO O SERMOCINACIÓN

Con esta denominación conocida de la Retórica antigua nos referimos a la intervención en estilo directo de determinados personajes que no coinciden con el hablante poético. En general, su presencia se ve favorecida por esa tendencia a diversificar puntos de vista y tonos que consideramos tan propia de los poetas del 50, y tampoco puede desdeñarse su participación en una poética que hace gala del coloquialismo y de la no esencial separación del lenguaje literario y el de la calle. Aunque un análisis más cercano del fenómeno en sus apariciones concretas quizá pueda aportarnos nuevas ideas. Ante la abundancia con que, especialmente, Ángel González²³ y, algo menos, Goytisolo²⁴ hacen uso de esta figura, extraña un tanto lo poco que lo hace Gil de Biedma: sólo encuentro dos casos en su obra (“Las grandes esperanzas”, CV, y “Un día de difuntos”, M), aunque el segundo de ellos, ese “te acuerdas, María, cuántas banderas...”, nos permite entrever tantos años de Historia y tantos acontecimientos que uno no puede dejar de venerar esa capacidad de concentración y de intensificación de la poesía cuando está bien escrita.

La expresión más perfecta de la sermocinación, en un principio, debería ser la escenificación dramática. “Eso era amor” (B) y “Final conocido” (PN), de González, y “La intención era buena” (CE), de Goytisolo, son exactamente eso, escenificaciones dramáticas con comentarios. Coinciden curiosamente los textos en brevedad e intrascendencia, y son muestras consumadas de antipoesía. Más notables resultan los textos del poeta asturiano “Cadáver ínfimo” (TU), con su vivo intercambio dialógico, “Ved lo que son las cosas” (POM) y, sobre todo, “El pensador” (GE), donde las réplicas de los dos protagonistas se suman eficazmente a

²² Op. cit., p.188.

²³ Aparece, según mis cálculos, en nada menos que 40 de sus poemas, que por libros se distribuyen así: 1 en AM, 7 en SE, 6 en GE, 1 en PSP, 4 en TU, 3 en B, 4 en PN, 3 en MU, 9 en POM y 2 en DEF. La frecuencia del recurso parece aumentar, aunque sea ligeramente, en la segunda etapa de su poesía.

²⁴ Encuentro 18 poemas con presencia de dialogismo: 1 en SAV, 3 en AS, 2 en BT, 2 en DTO, 3 en SC, 2 en RM y 5 en CE.

los comentarios del narrador para dar curso a la intención irónica. De especial interés nos parecen aquellos otros casos en que el recurso pudiera llevar, a la manera bajtiana, el nombre de “polifonía”. En ellos, la sucesión de breves parlamentos en primera persona es sinécdoque en la que se retrata un grupo humano complejo y abundante. Hay algún ejemplo en González (“Lecciones de buen amor” o “Cadáver ínfimo”, TU), pero quien mejor aprovecha esta faceta, nos parece, es Goytisolo en poemas como “Bilbao song” (AS), o en otros donde aprovecha todo su veneno crítico para retratar la vaciedad de una sociedad determinada: los ejemplos típicos nos los proporcionan “Recordando a Henry Miller”(BT) y “Sobre la temporada en Barcelona” (DTO), donde, además, la falta de puntuación es un eficaz apoyo de la ironía. El mismo propósito de retratar una totalidad con la presentación de una parte de ella preside el poema de González “Nota necrológica” (GE), pero aquí no se trata de una totalidad extensa en el espacio, sino en el tiempo: toda la vida del insignificante personaje que merece tanta ironía y tanta ternura del narrador.

Quizá no sea abusivo introducir en este apartado el uso del *collage*, no muy abundante ni en nuestros autores ni en el resto de su generación, pero con alguna presencia en poemas como “Camposanto en Colliure” (GE), de González, y “Pierre le maquis”(AS), “Noticia de la agencia Logos...”(DTO) (que introduce, como su nombre indica, una noticia real, siguiendo un uso bien conocido por la poesía del siglo XX) y “Salida de la bella horrible Lima” (BT), de Goytisolo.

Son frecuentes en González los parlamentos de difícil determinación pragmática (como en “El recuerdo”, SE) y especialmente aquellos otros que alternan dos instancias del mismo “yo”, una de ellas en cursiva. Muy conocidos son “Me falta una palabra” (AM), donde conciencia social y conciencia de poeta puro intercambian sus golpes (con el triunfo, claro, de la primera) o los poemas que respectivamente abren y cierran PN, “Empleo de la nostalgia” y la segunda parte de “Palabras desprendidas de pinturas de José Hernández”, pero un empleo parcial del recurso (no la alternancia de versos, sino la añadidura al final de unas líneas en cursiva) se da en otros textos, como “La palabra” (PSP).

Finalmente, por lo que respecta a Goytisolo, mencionaremos algunos poemas en que el recurso se emplea con una especial originalidad. Por ejemplo, el “Tríptico del soldadito” (SAV), que estrictamente es un monólogo dramático en su primera y tercera parte, precisamente por eso presenta un interesante contraste polifónico con la segunda. “Aporto nuevos síntomas” (AS), que parece un poema normal en primera persona o un monólogo dramático adquiere inesperadamente un carácter dialógico con la alusión al “doctor” del último verso. “Lo importante” (SC) nos ilustra sobre la eficacia de mezclar el dialogismo puro con el estilo indirecto libre. Finalmente, el oscuro y atractivo “Buganvillas, reparaciones y humo” (RM) emplea el entrecruzamiento múltiple y la final confusión de infinitas voces para dar sensación, más que de la presencia de un mundo complejo, de la dispersión de ese mundo en infinitos fragmentos inconexos, de la que no se libra el “yo”.

E. MONÓLOGO DRAMÁTICO

Nos encontramos frente a un monólogo dramático cuando un personaje evidentemente distinto del “yo” real es el hablante del poema. Sería la extensión a todo el texto y con sólo un personaje del dialogismo tratado en el apartado anterior. Aunque también Cernuda fue el verdadero introductor del recurso en España desde la poesía inglesa y un ferviente cultivador del mismo, la lectura de los poetas del 50 nos confirma el poco interés que para ellos presentaba esta técnica y habrá que esperar hasta que, con el redescubrimiento que los “novísimos” realizan de la misma, algunos autores del 50, como Valente, se decidan a emplearla. Evidentemente, si se piensa que todo poema es ficción, poca importancia tiene que el personaje se parezca más o menos a la persona real del poeta y, dado que los autores del 50 pretenden generalizar una serie de

actitudes ante el hombre y la vida, pero sólo partiendo de su experiencia personal, y teniendo en cuenta que están empeñados en la construcción de una personalidad, como luego intentaré demostrar, no es raro que prefieran formas menos alejadas de lo propiamente biográfico.

No quiere esto decir que no existan monólogos dramáticos en nuestros tres poetas. Sólo escribieron uno Gil de Biedma (“Piazza del popolo”, CV, con la voz de María Zambrano) y Ángel González (“Palabras del Anticristo”, POM), pero a la pluma de Goytisolo debemos varios. No es casual que el libro donde la mayoría de ellos aparecen sea RM, publicado en 1988. Toda su primera parte está dedicada a la presentación de determinados personajes históricos, y tenemos allí poemas en boca de Demócrito (“Lección de Demócrito”), Catulo (“Piensa en ti”) y Justiniano (“El emperador alza la copa”). Sin embargo, no es Goytisolo un convencido de última hora. Ya en SAV encontramos el “Tríptico del soldadito”, que comentábamos más arriba, personaje que se repite en “Soldado sí” (DTO). Personajes similares (pobres hombres acosados por la policía franquista) protagonizan “El ciudadano existe” (AS) y “Orden de registro” (DTO). Un Dios hartado del género humano es el hablante en “Desde lejos muy lejos” (TA). De acuerdo con el carácter canónico del género de la canción, son varios los poemas puestos en boca de una mujer en LPC. Nos quedan para el final dos curiosos monólogos dramáticos: uno virtual, pues se trata de la “homilía que me agradecería escuchar en boca de algunos de los llamados curas obreros” (“Meditación sobre el yesero”, AS) y otro en el que la presencia del “tú” es tan abrumadora que el hablante queda casi sin determinación (“Canción de un escriba egipcio”, BT).

Sin ser monólogos dramáticos, sino poemas en tercera o segunda persona y, por tanto, carecer de un lugar propio en este análisis de las figuras del “yo”, no es posible dejar de mencionar al menos aquellos poemas con personaje que, por serlo, se hallan tan cerca de los recién estudiados. Ni González ni Gil de Biedma²⁵ escribieron poemas de este tipo, pero sí Goytisolo. La primera parte de RM se dedica en su integridad, como hemos dicho, a retratar personajes del pasado, de modo que, junto a los ya citados como protagonistas de monólogo dramático, desfilan por sus páginas seres como Epicuro, Rutilio, Marcial, Lucrecia, Alfonso X, Masaccio, La Beltraneja, Alejandra Pizarnik, Pound, Allende y Carpentier. Abundan los poemas en segunda persona, con hablantes internos, lo que los aproxima aún más a los monólogos dramáticos. Muy próximos a ellos se encuentran también los más antiguos “Bécquer en Veruela” y “Vida de Lezama” (BT). Todo NP, por último, constituye en realidad un gran poema con personajes.

F. EL DOBLE

Tres son los poemas que he encontrado con esta figura. El menos conocido es un poema de SE, “Yo mismo”, en el que, a través de la simbólica lucha del “yo” con un “otro” que resulta ser él mismo se incide en un tema que adquiere considerable importancia en el contexto existencialista de los dos primeros libros de González, el de la escisión del sujeto (o, como diría Machado, el de su esencial otredad). Los otros dos son los justamente afamados “Contra Jaime Gil de Biedma” y “Después de la muerte de Jaime Gil de Biedma”, ambos de PP. El primero de ellos se parece al de González en el sentido de que recoge una visión esquizofrénica del “yo”, al oponer el hablante entrado en años y respetable a un oyente bohemio y disipado que no acaba de sentar la cabeza. El juego de personalidades es ingenioso y el texto resulta muy logrado, pero el poema verdaderamente interesante para lo que aquí estamos estudiando es “Después de la muerte de Jaime Gil de Biedma”. Aquí no se enfrentan dos facetas diferenciadas del mismo “yo”, se pretende oponer el ser de carne y hueso al poeta, es decir, al personaje creado por aquél. Dejando aparte las motivaciones biográficas

²⁵ Aunque hay un caso dudoso: “Príncipe de Aquitania” (PP).

que forzaron su escritura (ese temor al suicidio que el poema logró conjurar²⁶) con la muerte del Gil de Biedma personaje entendemos mucho mejor la opinión de Barral transcrita más arriba (“la poesía de Jaime es una poesía basada sobre el monólogo dramático”), hallamos conexiones evidentes con lo que Ángel González explicaba con respecto a las razones que forzaron su cambio de escritura en los 70 y, finalmente, es la mejor ilustración del porqué de su silencio poético, argumentado del siguiente modo: “mi poesía consistió – sin yo saberlo – en una tentativa de inventarme una identidad: inventada ya, y asumida, no me ocurre más aquello de apostarme entero en cada poema que me ponía a escribir²⁷. Podríamos preguntarnos si, más que asumido, la hipertrofia de un personaje demasiado bien hecho, que amenazaba con ahogar al hombre histórico bajo su máscara, no hacía necesaria, más, imprescindible su eliminación. Pero con esto nos acercamos a unos terrenos reservados para la última parte de nuestra exposición.

G EL “YO” ANTIFRÁSTICO

La antífrasis, como se sabe, es una variante de la ironía que consiste en decir lo contrario de lo que se piensa. Los poemas aquí considerados, pues, son una clase de monólogos dramáticos donde el protagonista es la exacta contrafigura del autor.

Ninguno de los poemas de Gil de Biedma puede ser incluido en este apartado. Lo más próximo a un hablante antifrástico que encuentro entre sus poemas es el que, en “Las grandes esperanzas” (CDV) toma la palabra durante algunos versos, pero, como su intervención es puramente parcial, su lugar adecuado se encuentra bajo la rúbrica del dialogismo. Resulta claro que Gil de Biedma prefiere otras clases más sutiles de ironía. Sin embargo, no es menos claro que para González y Goytisolo la antífrasis es un rasgo fundamental de estilo, del que harán amplio uso a lo largo de su carrera. Es más, todos los indicios coinciden en señalar que el éxito del goytisoliano SAV se encuentra en el origen del profuso empleo que la Generación del 50 hará de la ironía. Varios de los poemas de ese libro se encuentran en boca de hablantes antifrásticos.

Si la ironía en general, para los del 50, es el tamiz básico por el que pasa su contemplación de sí mismos y de lo que les rodea, la antífrasis tiene un casi exclusivo empleo de arma en la lucha social. Los hablantes de estos poemas serán así representantes del poder (“Discurso a bs jóvenes”, SE, “Alocución a las veintitrés”, GE, “La sesión”, BT), o simplemente seres indeterminados que adoptan el punto de vista de la clase social dominante y a quienes podemos considerar, legítimamente, representantes de esa clase. Así, los que alaban a unos militares asesinos (“Elegido por aclamación”, GE, “Antífrasis: a un héroe”, MU) o contrarrevolucionarios (“Lo importante”, SC), a la Iglesia falsaria (“Predicador injustamente perseguido”, GE), a unos empresarios insensibles ante las miserias humanas (“Apología del libre” y “Vida del justo”, ambos de SAV), a unos intelectuales olvidados de la realidad social (“Los celestiales”, SAV, “El pensador”, GE), a un falso rebelde que vuelve mansamente a la clase que lo vio nacer (“El hijo pródigo”, SAV), o, en fin, cualquiera de las costumbres de la burguesía, como sus matrimonios sin amor (“Idilio y marcha nupcial”, SAV, “Lecciones de buen amor”, TU), su consumismo (“Centro comercial” y “Civilización de la opulencia”, ambos de TU) o los asépticos barrios donde habita (“Zona residencial”, TU).

El escritor puede también jugar con la indeterminación de si el hablante es fiable o no, como sucede en “Crónica de un asalto” (BT), donde hasta el final no comprendemos que el “yo” se identifica con “los otros” y es, por tanto, plenamente antifrástico. O, al revés, puede suceder que un hablante supuestamente antifrástico se transforme sorpresivamente en un hablante fiable en los últimos versos, como sucede en “Perla de las

²⁶ Vid. Campbell, op. cit., p.220.

²⁷ En la solapa de *Las personas del verbo*, Barcelona, Barral, 1991 (5a).

Antillas” o “Nota necrológica”, ambos de GE. Estos dos ejemplos resultan interesantes desde un punto de vista pragmático, puesto que es el personaje en quien se sitúa la instancia de la enunciación el que nos engaña con su actitud, y no el autor de carne y hueso, cuya intención está clara desde un principio.

No es necesario insistir en que la antífrasis no depende del conocimiento extrapoético que tengamos los lectores con respecto, por ejemplo, a la ideología del autor (aunque también puede ayudarnos, claro es), sino que es un fenómeno que se produce dentro del poema y por medios estrictamente poéticos. Más concretamente, a través de la construcción de un personaje esencialmente inválido desde el punto de vista ético o intelectual. Con la antífrasis nos encontramos siempre ante una caricatura. De ahí a eficacia del recurso, pues la deformación caricaturesca afecta tanto al propio personaje como a las ideas que defiende, objetivo último perseguido por el poeta.

H. EL “YO” TONTO

Con esta denominación, posiblemente no muy adecuada, quiero referirme a un hablante que, aunque comparte con el “yo” antifrástico su condición de ser esencialmente caricaturesco, falto de determinados rasgos de humanidad, no se opone al autor como su contrafigura, sino que, al contrario, pretende casi siempre destacar de manera simbólica algunos componentes de su personalidad. Lo considero un elemento de especial originalidad e interés en la poesía de Goytisolo y de González (pues es, de nuevo, inexistente en la de Gil de Biedma). Se trata, normalmente, de un personaje con unos rasgos constantes en los dos poetas, como el de ser oveja negra de la familia, inútil patológico (“Autobiografía”, SAV, “Hombre de provecho”, AS, “Así parece”, POM, “No servir para nada”, CE) o el super-amante que, en realidad, es juguete en manos de las mujeres (“Qué linda es Pepa”, DTO, “Artritis metafísica”, POM), pero con otros particulares de cada uno. Por ejemplo, el de Goytisolo se define a menudo como bebedor, esquizofrénico, adicto a las pastillas (“Aporto unos síntomas”, “Todavía estoy vivo”, “Piazza Sant’Alessandro, 6”, AS, “Como yo.”, “Bolero”, BT), siempre un tanto al margen de lo que la sociedad considera bueno y justo (“La decisión”, “Si todo vuelve a comenzar”, BT, “Vida del delincuente”, SC, “Nuevos pobres”, CE). En los poemas de González, por su parte, aparece con frecuencia un “yo” desorientado, incapaz de una visión sintética de los acontecimientos, que le superan (“Acaso”, “Deseaba una muerte, lo confieso”, POM, “Tal vez mejor así”, DEF), o que reacciona ante ellos con propuestas disparatadas (“Diatriba contra los muertos”, POM) o simplemente ingenuas (“Realismo mágico”, PN). Los poemas puestos en boca de hablantes con biografías no sólo diferentes a la del autor sino casi demenciales no faltan entre los escritos por Goytisolo (los citados “Como yo”, “Si todo vuelve a comenzar” y, sobre todo, “La decisión” son buenos ejemplos de ello), pero son realmente típicos de Ángel González (“Égloga”, PN, “Confesiones de un joven problemático”, MU, “Vean lo que son las cosas”, POM, son los ejemplos más notorios, sobre todo el segundo de ellos, pero también valen “Pretexto”, POM, y parcialmente, “Dato biográfico” y “A la poesía”, MU).

¿Cuál puede ser el objetivo de tales poemas? Si dejamos aparte los ejemplos más extremos de González²⁸, en los que, de acuerdo con las palabras que citábamos más arriba, pretende construir un personaje que sustituya al de sus primeros libros, incómodamente parecido a sí mismo, el uso continuado de la ironía y el humor no nos deja muchas dudas acerca de la posible función “seria” de estos textos: de nuevo, la crítica social. Efectivamente, no se trata de que el autor crea que el personaje que habita sus versos está afectado por alguna tara fundamental, sino que la temura, el amor no regido por convenciones, el rechazo de la practicidad inmediata, la defensa, en fin, de la libertad individual por encima de todas las cosas carecen de sentido en

²⁸ No casualmente todos los poemas recogidos pertenecen a la segunda etapa de su poesía.

nuestra sociedad. Personajes que se sienten rechazados, pero que desde su humanidad tan llena de imperfecciones se proponen como el modelo futuro, ya utópico, de un mundo mejor²⁹.

III. EL “YO” ¿REAL?

Todos los “yoes” que hemos venido examinando hasta ahora comparten espacio en la poesía de nuestros autores con aquel otro que, según las convenciones del género heredadas del Romanticismo, coincide con la persona real del poeta. La poesía del 50 es básicamente realista, es decir, descriptivo-narrativa y, al contrario que buena parte de la poesía de la modernidad, preocupada por arraigar en unas muy concretas coordenadas espacio-temporales. Siendo eso así, no sorprenderá que la poesía de los autores del medio siglo esté plagada de datos autobiográficos, que pueden ser verificados sin esfuerzo. La cuestión es, pues, la siguiente: si, como creo que hemos demostrado, en los autores del 50 existe conciencia de la ficcionalidad intrínseca de toda poesía, ¿de qué modo se manifiesta esa conciencia en la construcción de un personaje con el que se comparten hasta los rasgos biográficos más insignificantes?

Parece claro que el tema básico de la poesía de los tres autores escogidos es el paso del tiempo; no el paso del tiempo en abstracto, claro está, sino el modo como el yo personal se va disolviendo en la corriente del tiempo hasta desembocar en la inevitabilidad de la muerte. El motivo del “yo escindido” está muy presente en el origen existencialista de la poesía de González³⁰, inaugura la poesía de Goytisolo en la elegía a la madre muerta que es ER³¹ y no carece de ejemplos en la obra de Gil de Biedma³². Los otros temas presentes en su obra, especialmente el amor y la lucha socio-política, no son sino recursos finalmente fallidos para escapar de ese proceso irreversible, ante la imposibilidad de la creencia en ningún dios personal. Pero no se trata sólo de que una preocupación esencial se tematice de determinada manera. La propia escritura poética, en ellos, como en el caso de otros grandes artistas, se convierte en medio de salvación. ¿Cómo? Por supuesto, recuperando lo pasado, deteniendo el instante, inmortalizándolo en la página, salvado ya del corrosivo fluir del tiempo. En resumen, presentar al personaje-persona “tel qu’en lui-même enfin l’éternité le change”, para decirlo con el famoso verso de Mallarmé que cita Gil de Biedma.

Ese propósito, sin embargo, y la minuciosa reconstrucción que a través de la memoria se realiza en multitud de poemas de los tres autores escogidos choca con la conciencia de la inutilidad de todos los esfuerzos: el pasado que se retrata no es menos pasado por aparecer en las líneas del poema, y ni siquiera el ser que lo protagoniza es el del autor. Esta conciencia lúcida sólo puede traer consigo una consecuencia, al menos si se pretende seguir escribiendo: la ironía. En efecto, de las dos razones que González proporciona para el uso de la ironía³³ una es coyuntural (burlar la censura), pero otra afecta al mismo modo de concebir la

²⁹ Creo encontrar un antecedente claro de este tipo de “yo” en los poemas de Leceta –Celaya, muy especialmente en los de *Tranquilamente hablando*.

³⁰ Típico es “Cumpleaños”, pero se pueden encontrar hablantes de esta naturaleza en otros poemas de AM y SE, como “Final”, “Yo mismo” (ya comentado), “Mundo asombroso”, “Cumpleaños de amor”, “Carta sin despedida”, incluso con una tardía aparición en OT, “Aquí o allí”. Tampoco parece ajena a la misma preocupación esencial ese “yo” dependiente de una realidad exterior que aparece en “Muerte en el olvido” (AM) o “Reverbera la música en los muros” (M), por mucha carga metafórica o hiperbólica que posea.

³¹ Similiar temática y semejante descomposición del yo arrojado fuera del paraíso se puede ver en FA. Los “yos” múltiples o virtuales aparecen en otros poemas suyos, como “En el Xanadú” (BT), “Imagen de Les Halles” o “El lugar” (TA). Finalmente, el motivo del “yo” social como opuesto al “yo” íntimo es el tema de dos conocidos poemas, “Recordando a Henry Miller” (BT) y “Sobre la temporada en Barcelona” (DTO).

³² Especialmente claros son dos poemas de CV, “Idilio en el café” y “Los aparecidos”.

³³ Puede verse su introducción a *Poemas* [en Ángel González, *verso a verso*, cit., p.204], pero repite opiniones parecidas en muchos otros lugares.

escritura poética de los poetas del 50: el pudor. Pudor es distancia crítica con respecto a las propias emociones, conciencia de que un poema no es mejor porque nos muestre “el alma del poeta” (y a veces es peor por ello). Sobre todo, porque esa pretendida identificación entre el poeta que vive en el mundo real y el personaje de papel es ontológicamente imposible. Podemos decir con Pozuelo Yvancos, pues, que “no es otra cosa la ironía que una actitud en que lo ficcional-literario se propone como juego de tan singular trascendencia que el mundo construido no precisa de afirmación justificadora en el ámbito de las referencias y refiere en última instancia su singularidad al ámbito de la representación, del signo, de la invención bien compuesta y creíble para un lector”³⁴

La ironía es pieza clave en el esquema retórico más visible en la poesía del 50: el multiperspectivismo. Nada es más importante en la obra de estos autores que el hallazgo del tono justo. Asistimos continuamente en sus poemas a un tira y afloja, a continuas alternativas entre un “yo” sentimental que quiere ocupar todo el poema y un “yo” irónico, humorístico o impersonal que, cuando la “sordina romántica”, como la llama Gil de Biedma, va a sobrepasar lo tolerable, le para a aquél los pies. A fin de cuentas, el multiperspectivismo (del que las diferentes instancias de la enunciación que venimos estudiando en este trabajo son una muestra evidente) responde en última instancia a la conciencia de que no hay realidad sin punto de vista, de modo que, cuanto más multipliquemos éstos, conocimiento más completo tendremos de aquélla.

En los casos más lúcidos, no se trata sólo de la variación en la perspectiva, de encontrar el punto de vista idóneo. La solidez de la reconstrucción salvadora del pasado, tan arduamente llevada a la práctica, se resquebraja ante la evidencia de esa diversidad radical, en términos metafísicos, entre el mundo de lo representado en el papel y la realidad histórica que le sirve de base. Resulta pertinente traer a colación las reveladoras palabras que G. GUSDORF nos dejó escritas a propósito de la autobiografía:

La recapitulación de lo vivido pretende valer por lo vivido en sí, y, sin embargo, no revela más que una figura imaginada, lejana ya y sin duda alguna incompleta, desnaturalizada además por el hecho de que el hombre que recuerda su pasado hace tiempo que ha dejado de ser el que era en ese pasado... El pecado original de la autobiografía es, entonces, en primer lugar el de la coherencia lógica y el de la racionalización. La narración es consciencia, y como la consciencia del narrador dirige la narración, le parece indudable que esa consciencia ha dirigido su vida. En otras palabras, la reflexión inherente a la toma de consciencia es transferida, por una especie de ilusión óptica inevitable, al dominio del acontecimiento...

La ilusión comienza, por otra parte, en el momento en que la narración le da sentido al acontecimiento, el cual, mientras ocurrió, tal vez tenía muchos o tal vez ninguno. Esta postulación del sentido determina los hechos que se eligen, los detalles que se resaltan o se descartan, de acuerdo con la exigencia de inteligibilidad preconcebida.³⁵

Creo que se encuentra aquí, por ejemplo, el motivo de que Barral³⁶ y Caballero Bonald³⁷ en sus autobiografías tomen la, a primera vista, sorprendente decisión de no utilizar datos documentales que refrenden o rectifiquen los contenidos de su memoria: si cualquier reconstrucción del pasado es falsa desde

³⁴ *Poética de la ficción*, Madrid, Síntesis, 1993, p.29.

³⁵ Cito a través de Pozuelo Yvancos, *ibíd.*, pp.193-194.

³⁶ *Los años sin excusa. Memorias II*, Barcelona, Barral, 1978, p.9.

³⁷ Muy expresamente en *La costumbre de vivir*, Madrid, Alfaguara, 2001. Las primeras páginas de cada capítulo actúan como apostilla metaliteraria de lo que se va a relatar, y en casi todos hay observaciones acerca de la ficcionalidad radical del género.

su raíz, escribir sobre la propia vida nunca podrá ser un intento de recuperar lo ya sucedido y lo único que nos cabrá hacer es escribir sobre la propia memoria y sus mecanismos, construir nuestro personaje. Puestos en esa tesitura, las coincidencias entre los datos de la realidad objetiva y los procedentes del recuerdo no son sino mera anécdota.

La conciencia de la imposibilidad de salvar lo definitivamente ido aparece también clara en algunos poemas de los autores que estamos estudiando. Gil de Biedma la posee al menos desde CV, tal como manifiestan “Ampliación de estudios” y “De ahí en adelante”. Al primero pertenece el fragmento que sigue:

*¿Os ha ocurrido a veces
-de noche sobre todo-, cuando consideráis
vuestro estado y pensáis en momentos vividos,
sobresaltaros de lo poco que importan?*

[...]

*pero la acción,
el verdadero argumento de la historia,
uno cae en la cuenta de que fue muy distinto.*

*Así de aquellos meses,
que viví en una crisis de expectación heroica,
me queda sobre todo la conciencia
de una pequeña falsificación.*

El mismo sentido manifiestan unos versos de Ángel González en “La palabra” (PSP):

*-probablemente
no ocurrió nada así:
reconstruyo, sin datos, una escena
que nadie sabe cómo ha sucedido-*

A la vista de lo precedente, parece innegable que esa conciencia debe tener consecuencias en el proceso de construcción de la propia poesía (cuyo objetivo principal es, como sabemos, la detención del tiempo, la liberación de la persona del poeta del proceso físico que lleva hacia la muerte). Nuevamente, dos poemas metapoéticos de Gil de Biedma (ambos de M) resultan especialmente instructivos. “*Trompe l’oeil*”, que aparentemente es aplicado a la pintura de Paco Todó, revela, en mi opinión, algunas de las claves de la poesía de Gil de Biedma y, sobre todo, de las grietas por las que el artificio laborioso sobre el que se levanta amenaza con venirse abajo. En resumidas cuentas, se nos viene a decir que el minucioso y lucidísimo proceso de reconstrucción del pasado al que se entrega la mayor parte de su poesía resulta baldío, puesto que la excesiva nitidez de cada una de las piezas hace radicalmente falsa la percepción del conjunto. En cuanto al conocido “El juego de hacer versos”, el paso del “placer solitario” con el que se abre la primera estrofa al “vicio solitario” con el que se cierra la última se explica tan sólo como reflejo de un autoengaño conscientemente asumido, el que lleva a identificar la narración de un pasado feliz con la salvación de ese mismo pasado. De ahí que

la conciencia le pesa

- por estar intentando
persuadirse en secreto
de que aún es honrado.

Para mí resulta evidente que la crisis de identidad que los poetas del medio siglo, en su casi totalidad, sufren en los años 60-70, aunque aparentemente tiene que ver con la pérdida de confianza en las posibilidades de la palabra poética para cambiar la situación socio-política, en realidad se relaciona más profundamente con el proceso que venimos señalando. El silencio de Gil de Biedma, ya construido, para los demás y para sí mismo, el personaje gracias al cual puede asumir su imagen pública, sin vacilaciones; la entrega de González a las variaciones de personaje, dependientes de las distintas estructuras poemáticas y no de una imagen exterior que el poema se muestra incapaz de reflejar; el “yo” diluido en las distintas voces de RM o en el juego de la tradición de LPC, de Goytisolo sólo son, en último extremo, la postura más coherente de unos autores para quienes los objetivos de su escritura se revelan de pronto radicalmente inalcanzables. El poema se ve así abocado a mostrar el revés de la trama, esa que lo incardina entre las estructuras de la ficcionalidad. Y es gracias a ello como el poeta consigue, paradójicamente, la finalidad propuesta: sólo su carácter ficcional logra que el poema nos entregue una imagen, que hacemos nuestra, la del hombre, solo y derrotado, que lucha con el tiempo para escapar de la muerte.

Bibliografía

- BARRAL, Carlos: *Los años sin excusa. Memorias II*, Barcelona, Barral, 1978.
- BOUSOÑO, Carlos: *Poesía poscontemporánea. Cuatro estudios y una introducción*, Madrid-Gijón, Júcar, 1985.
- CABALLERO BONALD, José Manuel: *La costumbre de vivir*, Madrid, Alfaguara, 2001.
- CABO ASEGUINOLAZA, Fernando, GULLÓN, Germán, eds.: *Teoría del poema: la enunciación lírica*, Amsterdam-Atlanta, Rodopi, 1998.
- CAMPBELL, Federico: *Infame turba*, Barcelona, Lumen, 1994 (2ª).
- CARREÑO, Antonio: *La dialéctica de la identidad en la poesía contemporánea*, Madrid, Gredos, 1982.
- GIL DE BIEDMA, Jaime: *Las personas del verbo*, Barcelona, Seix Barral, 1991 (5ª).
- : *El pie de la letra*, Barcelona, Crítica, 1994.
- GONZÁLEZ, Ángel: *Otoños y otras luces*, Barcelona, Tusquets, 2001.
- : *Palabra sobre palabra*, Barcelona, Seix Barral, 1992 (2ª).
- GOYTISOLO, José Agustín: *Algo sucede*, Barcelona, Lumen, 1996.
- : *Bajo tolerancia*, Barcelona, Ocnos, 1974.
- : *Cuadernos de El Escorial*, Barcelona, Lumen, 1996.
- : *Final de un adiós*, Barcelona, Lumen, 1984.
- : *La noche le es propicia*, Barcelona, Lumen, 1994 (3ª).
- : *Palabras para Julia*, Barcelona, Lumen, 1994 (3ª).
- : *Los pasos del cazador*, Barcelona, Lumen, 1980.
- : *El retorno*, Barcelona, Lumen, 1986.
- : *El rey mendigo*, Barcelona, Lumen, 1988.
- : *Salmos al viento*, Barcelona, Lumen, 1980.
- : *Sobre las circunstancias*, Barcelona, Lumen, 1983.
- : *Taller de arquitectura*, Barcelona, Lumen, 1995 (2ª).
- : *Del tiempo y del olvido*, Barcelona, Lumen, 1980 (2ª).
- LÓPEZ-CASANOVA, Arcadio: “Poesía”, en *Poesía y novela (Teoría, método de análisis y práctica textual)* (en colaboración con E. Alonso), Valencia, Bello, 1982.

- LUJÁN ATIENZA, Ángel L.: *Cómo se comenta un poema*, Madrid, Síntesis, 1999.
- MARTÍNEZ BONATI, Félix: *La estructura de la obra literaria*, Barcelona, Ariel, 1983.
- POZUELO YVANCOS, José María: *Poética de la ficción*, Madrid, Síntesis, 1993.
- PROVENCIO, Pedro: *Poéticas españolas contemporáneas. La generación del 50*, Madrid, Hiperión, 1988.
- VIRALLONGA, Jordi: *José Agustín Goytisolo. Vida y obra*, Madrid, Libertarias, 2000 (2ª).
- VV. AA.: *Ángel González, verso a verso*, Oviedo, Caja de Ahorros de Asturias, 1987.
- : *Guía para un encuentro con Ángel González*, Langreo, Luna de abajo, 1985.

VIÑETAS POLÍTICAS Y SITUACIÓN INTERNACIONAL EN LA PRENSA VASCA DE LA II REPÚBLICA: EL CASO DEL ASCENSO NAZI*

José María Tápiiz

1. Introducción

“Una imagen vale más que mil palabras”. Este viejo adagio puede resumir muy bien el objetivo de este artículo: en él se pretende arrojar algo de luz sobre la visión gráfica que de la situación internacional -y en concreto de la llegada de los nazis al poder en Alemania- se tenía en dos periódicos vascos de la etapa republicana de ideologías contrapuestas. Las imágenes están tomadas del semanario *Euskadi Roja*, dependiente del Partido Comunista del País Vasco y *La Gaceta del Norte*, diario conservador.

Había dos razones por las que los periódicos incluían chistes en primera plana: una era para amenizar el diseño, que era menos atrayente que los de ahora. Empezaba a introducirse la fotografía en esa época. Las viñetas servían para descongestionar las portadas. Y la otra, lógicamente, para añadir reivindicaciones gráficas. O para denunciar situaciones políticas.

2. Las viñetas

Existía una diferencia entre “chistes” nacionales e internacionales. Los referentes a la política estatal pasaron de ser, ya desde el principio de la República, simplemente alusivos a la nueva situación para convertirse posteriormente en auténticos carteles de propaganda política, comparables a los electorales¹. En especial por parte de aquéllos que difundían una idea más global desde sus periódicos, como en los casos de *Euskadi Roja* y el *Euzkadi*, órganos oficiales del Partido Comunista en el País Vasco y del Partido Nacionalista Vasco, respectivamente. Otro tanto ocurría con *La Lucha de Clases*, dependiente del Partido Socialista. Otros diarios –como *La Gaceta del Norte* o *El Liberal*– no vinculados tan estrechamente a una formación política concreta, muestran ejemplos más templados. Así, los más ideologizados presentan ideas más atemporales, mientras que los demás presentan imágenes sobre acontecimientos más puntuales. Otra de las cosas a tener en cuenta es que muchas veces no pretenden hacer gracia, sino dar que pensar sobre determinada situación o incluso provocar rechazo ante un acontecimiento representado. Tampoco todos los diarios tienen la misma fuente de chistes. Los temas varían y no todos introducen la misma cantidad de viñetas. Así, por ejemplo, *El Liberal*, dotado de la más moderna maquinaria de entre todos los periódicos vascos prefería insertar fotografías. No así el diario *Euzkadi*. O el semanario *Euskadi Roja*.

2.1. El estilo

* Este artículo está incluido en los resultados del proyecto de investigación “Cultura, ideología y nacionalismo vasco: de Sabino Arana a la Guerra Civil (1890-1939)”, patrocinado por el Ministerio español de Ciencia y Tecnología (Ref. BHA 2000-1245) y del que el autor forma parte.

¹ Cfr. TÁPIZ, J.M. (2002:66).

Al hablar de viñetas, nos viene a la mente la imagen de los cómics, o de los tebeos de historietas de la época. Sin embargo, no son comparables, por más que algunos de los dibujantes de los periódicos destacaran también como productores de historietas. Tales serían los casos de, por ejemplo, Alfaraz en el *Euskadi Roja*, que a su vez fue colaborador de varias revistas y semanarios satíricos, o de Gerardo Fernández de la Reguera: colaborador habitual en *La Gaceta del Norte*, fue discípulo de Sorolla, y dibujante demoleedor contra la República en el semanario derechista *Gracia y Justicia*².

En la ideologizada prensa de la época republicana, en la que incluso las publicaciones infantiles estarán en ocasiones sometidas a la presión política, las principales diferencias con las viñetas de prensa serían: ausencia de color en los dibujos de los diarios; una casi inexistencia de dibujos “en secuencia” y cierto arcaísmo estilístico, comparado con las revistas de historietas. Igualmente, una diferencia parcial sería que la mayor parte de los “chistes” aparecidos en la prensa diaria tienen un carácter, por lo menos, “moralizante”, cuando no totalmente ideológico, que muchas revistas de historietas habían abandonado con el propósito de aumentar sus ventas³. Sin embargo, esta última característica se termina por acentuar con el inicio de la Guerra Civil: incluso las revistas de humor infantiles terminarán adoptando héroes afines a cada bando⁴.

El tema seleccionado para este estudio es el ascenso del nacionalsocialismo alemán y los mecanismos ejercidos por aquéllos para lograr el control de poder en el país germano. Este tema fue objeto de especial preocupación para los diarios de izquierda, tanto en sus viñetas como en sus editoriales, y en especial en el caso del *Euskadi Roja*, cuyos correligionarios alemanes habían sido –hasta su ilegalización por Hitler en julio de 1933– una alternativa real al nazismo. La adopción de los temas citados como “propios” por las distintas cabeceras no debe sorprendernos. Responde a una lógica clara: para las izquierdas, Hitler –y Mussolini, por poner otro caso– eran “el enemigo”, y sabían de sus desmanes en sus respectivos países por los partidos de similar ideología sitos en Alemania (y en Italia), que sufrían la represión de ambas dictaduras y que denunciaron repetidas veces. En los diarios de derecha esos problemas no preocupaban tanto, aunque en sus editoriales sí se ocuparon con más profundidad por esos problemas, con distintas visiones⁵. Las viñetas tienden a ser más graciosas en esos casos, al contrario que las de los periódicos de izquierda, que pretenden más bien alertar sobre esas situaciones a sus lectores.

La técnica seguida en este estudio ha sido el presentar una imagen concreta y representativa de un

² Alfaraz, que fue quizá el dibujante más “gracioso” de entre los colaboradores del periódico comunista vasco, participó también en revistas como *Buen Humor*, *Cascarrabias*, *El Gato Negro*, e incluso en algunas publicaciones tan alejadas de su ideario político como *Gente Menuda*, el suplemento infantil del diario monárquico *ABC*. En cuanto a Fernández de la Reguera, buen dibujante, al igual que Alfaraz, era de ideología ultraconservadora y curiosamente compartió trabajo con aquél en *Gente Menuda*. Para más información, véase CUADRADO, J. (Vol. I. 2000:28, 68 y Vol. II, 1116).

³ A pesar de todo, entre 1917 y 1936 también hubo muchas revistas de historietas –de menor tirada– más claramente dedicadas a influir sobre el ánimo del niño: particulares, organizaciones cívicas o religiosas y escuelas, entre otros. (Cfr. MARTÍN, A. 2000:50).

⁴ Este fenómeno se dio especialmente en la zona franquista. Pero en ambos lados se observa una misma evolución: repetición de consignas en los tebeos, subordinación de las imágenes al texto, pérdida de agilidad... lo que les diferencia incluso en el estilo de sus precedentes de la etapa republicana. Al respecto, véase. MARTÍN, A. (2000:81-82).

⁵ Por concretar más, en el caso de *La Gaceta del Norte* no se planteó una línea editorial contraria al nazismo. En ocasiones se mostró comprensivo con la realidad nazi, como cuando se depuraron, en 1933, los colegios profesionales y el aparato funcional alemán de judíos. En el caso del nacionalista *Euzkadi* sí hubo una posición contraria al fascismo italiano (en concreto por sus conflictos con la Iglesia católica) y al nazismo, del cual daba cuenta de los desórdenes callejeros que provocaba y al que acusaba de poner al Estado por encima del individuo, divinizando a aquél. Sin embargo, no hubo una producción gráfica significativa en estos dos diarios respecto a los citados temas.

momento político concreto, y proceder a explicar su contexto y desarrollo. Como se podrá deducir, la premura de espacio hace que sólo podamos insertar unas pocas imágenes, aunque nuestro deseo sería incluir más. Con todo, creemos que es una acertada selección.

3.1. La ascensión de Hitler al poder.

3.1.1. El largo camino

Como es de todos sabido, Adolf Hitler accede al poder como canciller de Alemania el año 1933, después de años en la arena política y de una serie de desafortunadas coincidencias, entre las cuales no fueron de poca monta la aguda crisis económica alemana de 1929-1933, el resquemor alemán por el Tratado de Versalles y el colapso parlamentario de la República de Weimar, compuesto de numerosas fuerzas políticas escasamente representativas –salvo excepciones– y “centrífugas”.

La imagen que se presenta a continuación, tomada por *La Gaceta del Norte* de un diario alemán en febrero de 1932, representa muy bien la situación política del país anterior a la llegada de Hitler al poder y hace referencia concreta a las elecciones para la presidencia alemana.



El mandato presidencial de Hindenburg, iniciado en 1925, acababa en la primavera de 1932 y el canciller de Alemania, Brüning, intentó que fuera reelegido sin necesidad de pasar por las urnas, algo que era posible con la constitución en la mano. Pero se necesitaba, para ello, el apoyo de dos tercios de la cámara. Los nazis, que contaban desde 1930 con 107 representantes en el parlamento (*Reichstag*) y ya eran el segundo partido de Alemania⁶, se opusieron a ello, y el mismo Hitler se presentó a las elecciones presidenciales, decisión que se había conocido el 22 de febrero. La razón del bloqueo nazi a la reelección de Hindenburg era el deseo de hundir a Brüning, intentando que el viejo presidente de la república le retirara la confianza. Brüning, decidido antinazi, sostenido por el partido “Zentrum”, de inspiración católica, fue el último canciller alemán que bloqueó sistemáticamente la entrada de los nacionalsocialistas en el gobierno, que por entonces eran ya la segunda fuerza política más votada, desde dos años antes. Los intentos de Brüning por mantener a los nazis fuera del poder le obligaban a dos cosas: por una parte, a contar con el respaldo constante del presidente Hindenburg para su gestión, gobernando por decreto, y por otra parte a hacer auténticos equilibrios políticos con las demás fuerzas parlamentarias, consiguiendo bien su concurso, bien su abstención frente a la labor de gobierno.

⁶ En dichas elecciones los socialdemócratas obtuvieron 143 escaños (Cfr. PROCACCI, G. 2001:161).

Los nazis no consiguieron llegar a la presidencia, como presumiblemente preveían. Sin embargo, con la presentación de la candidatura de Hitler obligaron a celebrar una segunda vuelta electoral, pues en la primera Hindenburg no consiguió la mayoría necesaria para evitarla: el viejo mariscal obtuvo 18,5 millones de votos, frente a 11,5 millones de Hitler. En la segunda vuelta Hindenburg ganó sin problemas con el 53% de los votos frente al 36,8 por ciento del líder nazi.

Con todo, esas elecciones presidenciales se habían convertido en un absurdo: el mariscal Hindenburg, monárquico, protestante, había salido reelegido con el apoyo del católico “Zentrum” y de la socialdemocracia, que decidió apoyar “de facto” la reelección del viejo presidente para evitar males mayores, aún a pesar de que Hindenburg bloqueaba conscientemente la participación de aquéllos en el gobierno. Además, muchos comunistas (con candidato propio, Thälmann) también se decidieron por el voto útil al mariscal. Por contra, varios sectores de la derecha retiraron su apoyo a Hindenburg y algunos incluso apostaron por Hitler. Eso afectó mucho al viejo presidente, héroe de la guerra del 14, que se consideraba en su fuero interno el representante de las esencias más conservadoras de la vieja Alemania⁷. Esta desazón de Hindenburg sí fue muy beneficiosa para los nazis, puesto que el mariscal, afectado por el bochorno de haber visto que los electores que él creía encarnar le habían negado su apoyo, no perdonó nunca a Brüning que su reelección hubiese dependido, en última instancia, de las fuerzas de izquierda, sólo por el empeñamiento de aquél de cerrar el paso a los nazis. Tres meses más tarde Hindenburg retiró su apoyo al canciller⁸. Como refleja la viñeta objeto del comentario, Hitler había empezado a serrar con éxito la silla del mariscal...

La caída de Brüning marcó el comienzo del acercamiento nazi al poder⁹. Al dimitido canciller le sustituyó Von Papen, elemento proveniente de la derecha (fue, de hecho, expulsado del “Zentrum”, el mismo partido de Brüning, del que provenía) que confiaba en “domesticar” a los nazis integrándolos en el gobierno, para frenar el ascenso de los comunistas, que continuaban ganando poder a expensas de los socialdemócras. Los nacionalsocialistas, sin ningún enemigo serio ya en las esferas de gobierno, se dedicaron a cuidar su imagen, al tiempo que planteaban reivindicaciones claras al ejecutivo. Así, al tiempo que endurecía su discurso ante el poder, Hitler se presentaba ante la opinión pública con una imagen más “burguesa”, como “hijo de un funcionario, persona de orden, cuyos hábitos, gustos y valores podían ser el espejo donde deseaban reflejarse las nuevas huestes (...) de la clase media”¹⁰.

Von Papen, por tanto, comenzó a entablar negociaciones con los nazis. Estos pusieron a cambio de entrar en un futuro gobierno varias condiciones, la principal de las cuales era la convocatoria de nuevas elecciones, con el fin de clarificar el poder real del NSDAP (*Nationalsozialistische Deutsche Arbeiter Partei*: el partido de Hitler). Von Papen accedió a ello, y el 31 de julio de 1932, se celebró la convocatoria electoral.

El resultado fue desastroso para los planes del nuevo canciller. Este se había hecho a la idea de que los nazis aumentarían su respaldo electoral como de hecho sucedió. Pero lo que no esperaba –ni él ni nadie– era el desmoronamiento de los partidos de derecha moderados. De hecho, el triunfo nazi no vino

⁷ Cfr. PARKER, R.A.C. (1978:262).

⁸ Cfr. PROCACCI, G (2001:166).

⁹ En opinión de CASTELLA, G-BOFILL, R (1977:419), Brüning fue el último verdadero canciller “demócrata” que ocupó el poder en Alemania. Tras él vinieron Von Papen y Schleicher que, de hecho, manejaron al país en una situación semidemocrática.

¹⁰ GALLEGO, F. (2001:204). Ya, desde el año anterior (y en opinión del mismo autor), el nazismo está en pleno proceso de acercamiento a la derecha conservadora, e intenta mantener el orden en sus filas y no dar preocupaciones al gobierno (op. cit. p. 208).

tanto por aumentar su cuota parlamentaria, sino porque dejó al NSDAP sin contrapeso posible, descontando, por supuesto, a los socialdemócratas y a los comunistas, cuyo concurso en la estabilidad del ejecutivo Von Papen ni se llegó a plantear. El NSDAP sacó casi un 40 por ciento de los votos y fue el partido que más sufragios acumuló, situándose por vez primera por delante de la socialdemocracia. Los comunistas obtuvieron un 14,5%.

Von Papen, tras las elecciones, intentó contentar a los nazis con una vicecancillería (para el propio Hitler) y varias carteras en un gobierno de concentración. El sector radical del NSDAP (encabezado por el propio Hitler) se negó a ello, exigiendo la cancillería para él y el gobierno autónomo de Prusia para su partido. Los nazis hubieran podido entrar en el gobierno en 1932, pero los planes de Hitler del “todo o nada” retrasaron seis meses su acceso al poder.

El canciller, por tanto, optó por formar un gobierno de concentración basado en personalidades del campo de la derecha más que en una representación real del nuevo *Reichstag*¹¹. De hecho, el gabinete pronto fue conocido como “el Gobierno de los barones”, por la fuerte presencia de personalidades aristocráticas que lo componían¹². Sin embargo, la debilidad del nuevo gabinete quedó de manifiesto muy pronto: al poco de comenzar su andadura el nuevo gobierno, el Partido Comunista presentó una moción de censura contra el mismo. Los nazis optaron por apoyar la moción. Con ello quedaron claras dos cosas: que el gobierno no podía ignorar la fuerza del NSDAP y que aquél debía elegir entre los nazis o los comunistas¹³. Entre ambos, controlaban más de la mitad de los votos del *Reichstag*. Von Papen, el hombre que casi había abierto las puertas del gobierno a los nazis, después de un intento desesperado por salvar la situación convocando a nuevas elecciones en noviembre de 1932 (de las que salió un parlamento ligeramente distinto del anterior, pero igualmente bloqueado), tuvo que dejar la cancillería. En diciembre ocupaba su puesto un antiguo militar: Von Schleicher.

El nuevo canciller, aunque menos derechista que Von Papen, deseaba también integrar al NSDAP en el gobierno, pero no tenía intención de entregarle la cancillería ni la presidencia del Consejo de Ministros, como reclamaba Hitler. Sin embargo, en esta tesitura irrumpió Hindenburg o, mejor dicho, los colaboradores más íntimos de éste: el gobierno llevaba paralizado, de hecho, cerca de dos años¹⁴. Las personalidades más cercanas al mariscal terminaron convenciéndole de que la mejor solución era ceder a las pretensiones de Hitler, puesto que, por otra parte, estaba el peligro comunista, cuyo techo electoral parecía no tener fin y amenazaba con convertirse en la segunda fuerza política tras los nazis. Finalmente, Hindenburg decidió provocar la dimisión de Schleicher y entregó la cancillería a Hitler, dentro de un gobierno de coalición, en enero de 1933. La larga marcha por el ascenso al poder le había llevado a Hitler trece años de su vida¹⁵. Un año después, y aún ocupando el (desde la llegada de Hitler al poder) testimonial cargo de Presidente de la República fallecía Hindenburg. Hitler uniría en su persona los dos cargos¹⁶: las patas de la silla habían sido finalmente serradas.

¹¹ Cfr. TUSELL, J. (2001: 101). Se optó por la solución de gabinetes presidenciales con poderes extraordinarios por la peculiaridad de momento, algo que preveía la constitución de Weimar.

¹² Cfr. GALLEGO, F. (2001:222).

¹³ Cfr. BRIGGS, A-CLAVIN, P. (2000:287).

¹⁴ Desde 1932 había habido, además, dos elecciones y dos gobiernos que no habían servido sino para demostrar que el sistema político ya giraba en el vacío. (Cfr. PROCACCI, G. 2001: 207).

¹⁵ Hitler llegó a la cancillería en enero de 1933 como jefe de un gobierno de coalición en donde sólo había dos nazis más (Cfr. ZORGBIDE, Ch. 1997:537).

¹⁶ Además de ello, como nuevo Jefe del Estado, consiguió arrancar al ejército un juramento de lealtad a su persona. La muerte de Hindenburg quitó a Hitler “un gran peso de encima” (Ver VINEN, R. 2002: 206).

3.1.2. El control ideológico: la religión

La viñeta presentada a continuación apareció en el periódico *Euskadi Roja*, portavoz oficial del Partido Comunista del País Vasco, en junio de 1933, cuando Hitler estaba en negociaciones con las iglesias alemanas para alcanzar un acuerdo que le permitiera, cuando menos, mantener la neutralidad de aquéllas frente a su nuevo gobierno. El imaginario comunista es conocido: fuertemente anticlerical, *Euskadi Roja* ponía del lado nazi, *motu proprio*, a las confesiones religiosas alemanas.

Las cosas, sin embargo, no fueron tan sencillas. Una vez conseguido el poder por Hitler, si bien dentro de un gobierno de coalición, los nazis se



propusieron eliminar o atar todas las fuerzas disconformes posibles. Con el control de una buena parte del aparato gubernamental, Hitler decidió convocar al país de nuevo a las urnas, con el fin de “clarificar” de nuevo el apoyo real al NSDAP por parte del pueblo. Las elecciones, celebradas el 5 de marzo de 1933, como era de esperar, dieron la victoria a los nazis de nuevo, que aumentaron su representación parlamentaria (conseguida de modos poco claros) hasta un 44%, lo que justificó la cadena de medidas destinadas a controlar la sociedad alemana: como dice Ferrán Gallego, “El mecanismo para asegurar la conquista total del poder simulaba una respuesta de las instituciones, en forma de normativas legales, a la movilización autónoma de la sociedad. La actuación del gobierno parecía moverse así no sólo en los límites de la legalidad, sino en los márgenes de la respuesta de un gobierno popular a las exigencias de la ciudadanía”¹⁷. Junto con ello, algunos acontecimientos puntuales coadyuvaron al afirmamiento del poder nazi: el incendio del *Reichstag* en febrero de 1933 –justo en plena campaña electoral– posibilitó la declaración del estado de sitio y la prohibición, primero, del Partido Comunista (chivo expiatorio del incendio). Posteriormente se purgan las academias militares, se controla a la prensa, se integra a las SA en el aparato policial del Estado y en julio se prohíben todos los partidos políticos a excepción del NSDAP y se confiscan sus bienes¹⁸.

El “gran secreto” de Hitler para hacerse con el poder desde las elecciones del 5 de marzo de 1933 no fue únicamente la planificación de un “asalto al poder”, sino el contar con un partido detrás que apoyaba sus decisiones. En efecto, el NSDAP era un partido de masas¹⁹, según el concepto de “partido totalitario” o de ‘*Bund*’ (orden)²⁰, que trata de introducirse en todos los ámbitos de la vida social, a través de organizaciones paralelas, a las que controla, y que sirven de punto de arranque para

¹⁷ Cfr. GALLEGO, F. (2001:256).

¹⁸ Cfr. PROCACCI, G. (2001:209-210); ZORGBIDE, Ch. (1997:538).

¹⁹ Por hacerse una idea, el NSDAP tenía en 1930 un total de 210.000 miembros; al año siguiente eran 400.000 los afiliados al partido nazi. En 1932 sumaban ya 800.000. En el mismo año los miembros de Partido Socialdemócrata Alemán, el gran rival democrático de los nazis, eran algo más de un millón (Cfr. GALLEGO, F. 2001:209; DUVERGER, M. 1984:99).

²⁰ Sobre las diferencias entre partido de masas y partido totalitario se habla algo más adelante.

introducirse en todos los nudos sociales. Además de esto, el partido nazi ya había sido la formación política más votada, antes de las fraudulentas elecciones de marzo de 1933. Por estas razones su conquista de la sociedad fue más fácil de lo que pudiera parecer a primera vista.

En este contexto, se intentó controlar también el ámbito religioso. Frente a los nazis (aunque no necesariamente opuestos a ellos en principio) se encontraban las dos principales confesiones religiosas alemanas: la católica y la protestante. De las dos, la que más problemas podría plantear a Hitler era la primera, sin lugar a dudas: era minoritaria en Alemania y había sido perseguida apenas cincuenta años antes por Bismarck (a través de la conocida *Kulturkampf*, o “lucha cultural”), por lo que contaba con una sólida tradición de resistencia. La iglesia católica no sólo no había sido arrinconada por el Canciller de Hierro, sino que salió fortalecida con la creación del “Zentrum”, partido amparado por la jerarquía católica alemana y cuya principal misión era defender los intereses de la Iglesia. Durante buena parte de la república de Weimar esta había contado con su apoyo para sostener a varios de sus gabinetes. Además, los católicos habían creado toda una tupida red de escuelas, movimientos juveniles, órganos de prensa, sindicatos, cooperativas... que les convertían en una microsociedad dentro del Estado. Con el agravante de que, al ser una confesión internacional, contaba con sólidos apoyos fuera de Alemania.

Hitler optó por la solución más prudente: evitar el enfrentamiento y llegar a un acuerdo con la jerarquía eclesiástica. Lo hizo con notable habilidad: antes de la llegada a la cancillería, la Iglesia católica alemana había prohibido a sus fieles su participación en las organizaciones vinculadas a los nazis. Y el NSDAP y su ideología eran vistos con profundo recelo por las autoridades eclesiásticas. Los contactos para desbloquear esa situación fueron encomendados a dirigentes del “Zentrum” proclives a llegar a un acuerdo con los nazis y tantearon directamente a los obispos alemanes.

Las negociaciones llegaron con rapidez a buen término, por varias razones: una de ellas fue que el propio Hitler era consciente de que no se podía someter a la Iglesia sin dar nada a cambio, sin algún gesto de reciprocidad, puesto que era numerosa y estaba fuertemente estructurada. Además tenía una tradición de enfrentamiento con las autoridades civiles que se remontaba a bastantes años atrás²¹. La otra razón era favorable a los nazis: estos habían conseguido buenos resultados electorales en las zonas densamente católicas del sur, aunque sin llegar a desplazar al “Zentrum”, la primera fuerza política en Baviera y otros *Länder* del sur. Con todo, saltaba a la vista que el NSDAP había aumentado sus apoyos en el área católica. Una excesiva dureza por parte católica podía producir un trasvase de fieles a la Iglesia protestante, más comprensiva con el fenómeno nazi. Las conversaciones dieron el fruto esperado: Hitler se comprometió a mantener la autonomía educativa para los colegios católicos y libertad de nombramiento para los obispos, sin interferencias civiles, aunque con derecho de éstos de expresar desacuerdo, si lo hubiere. Asimismo se prometió un concordato muy generoso (firmado en julio de 1933) para toda Alemania, con el Vaticano. La jerarquía católica levantó entonces el veto a los católicos de participar en organizaciones nazis. Asimismo, Hitler pidió la neutralidad eclesiástica en el campo político, lo que debía traducirse en el desmantelamiento del “Zentrum” como partido, cosa que se hizo.

La historia posterior es conocida. Hitler no respetó los acuerdos con los católicos, lo que obligó al Papa Pío XI a publicar la encíclica *Mit Brennender Sorge* (“Con Profundo Dolor”) en el que se condenaba el nazismo, en 1937. La publicación -y lectura en las iglesias- de esta encíclica provocó la

²¹ Cfr. VINEN, R. (2002:221-222).

prohibición de la enseñanza religiosa católica, la deportación al campo de Dachau de cerca de 300 sacerdotes y la disolución de las organizaciones juveniles católicas²²

Con la iglesia protestante alemana, el acuerdo era, en principio, más fácil que con los católicos: el nazismo estaba densamente representado en las regiones luteranas del norte, en donde tenía su bastión electoral. Además la iglesia protestante alemana, y al contrario que la católica, tenía una larga tradición de evitar enfrentamientos con el Estado: el acuerdo parecía, a primera vista, más sencillo. Pero precisamente por ese exceso de confianza Hitler se consideró facultado para presionar más, a través de una de las organizaciones paralelas del nazismo introducida en el ámbito religioso: el “Movimiento de Fe de los Cristianos Alemanes”. El intento de esa organización de influir en la Iglesia protestante posicionó a muchos pastores contra el régimen. Hitler vio que podía generarse un problema serio y “dejó morir” a la organización paralela, retirándole su apoyo, en favor de la iglesia protestante “tradicional”. Así consiguió desbloquear la situación²³.

3.1.3. El control cultural

El 10 de mayo de 1933 se produjo un hecho que dio la vuelta al mundo: la “Quema de Libros”, pública, y auspiciada por los nazis y por la más independiente “Organización General de Estudiantes Alemanes”. Esta tuvo un alto valor simbólico y quería representar la “depuración” de la cultura alemana de elementos extraños al espíritu germano. Tres días después *Euskadi Roja* se hacía eco de este hecho con la publicación de la viñeta que aquí aparece.

Para entender esto, hay que recordar dos hechos: por una parte, la presencia nazi en el mundo de la cultura alemana no era en absoluto despreciable ya antes de la conquista del poder.

Determinados colegios profesionales como el de médicos, arquitectos, así como claustros universitarios (profesores y alumnos) tenían una destacada presencia nacionalsocialista. Por otra parte la república de Weimar no había conseguido generar una tradición cultural “democrática”, pues ésta se hallaba viciada de raíz por el recuerdo del Tratado de Versalles. Los intelectuales alemanes, como otros colectivos, asociaban Weimar a debilidad y derrota. La penetración nazi en el mundo del pensamiento y el arte fue fácil. Y personalidades de primera fila llegaron a apoyar, al menos en sus primeros momentos, la política de Hitler.

Una vez conseguido el poder, sin embargo, el NSDAP se consideró facultado para dar rienda suelta a su afán de control de la cultura. Se proscribieron autores, se silenció a otros y un buen colectivo de entre ellos optó por el camino del exilio.



²² Cfr. PROCACCI, G. (2001:210-211); PAREDES, J. (1999:145-146).

²³ Cfr. GALLEGO, F. (2001:269).

3.1.4. El control total de la sociedad

La presente imagen, aparecida en el periódico comunista vasco, refleja a la perfección la situación alemana después de poco más de un año de gobierno nazi y no necesita comentario alguno: sólo explicar cómo se desarrolló. Como sabemos, el interés de Hitler y sus seguidores por controlar todos los espacios sociales, económicos y políticos había empezado el mismo día que ganaron las elecciones fraudulentas del 5 de marzo de 1933: esa misma noche ocupaban, en muchos casos por la fuerza, todos los estamentos de los gobiernos locales y autonómicos del país, bien mediante la coacción, bien mediante la amenaza. Las SA y las SS se encargaron de formar nuevos comités de gobierno a todos los niveles. Quien se resistía era detenido y llevado a alguna de numerosas “cárceles secretas” que los nazis pusieron en funcionamiento en edificios camuflados²⁴. El mismo mes de marzo de 1933 se abrió en Dachau el primer campo de concentración nazi para detener a los opositores al régimen²⁵. Poco tiempo después se separaba a los alemanes de origen judío de la administración del Estado²⁶, lo que inició en serio el comienzo de la persecución contra éstos y obligó al exilio a aproximadamente la mitad de los hebreos residentes en Alemania²⁷.



Como resulta evidente comprender, la penetración nazi de las estructuras asociativas y económicas de Alemania resultó más fácil desde marzo de 1933. Su modelo de *Cath-all-Party*, bien estructurado y muy numeroso, fue asentándose sobre toda la sociedad. En aquellos campos en los que las organizaciones paralelas hitlerianas ya tenían una base sólida, esta aumentó: asociaciones de médicos, de prensa, de música, de arquitectura, de artes plásticas... Generalmente las organizaciones no nazis preexistentes fueron obligadas a disolverse y a integrarse sus miembros en las dependientes del NSDAP,

²⁴ Cfr. GALLEGU, F. (2001:256-257).

²⁵ Cfr. TUSELL, J. (2001:102).

²⁶ Cfr. BRIGSS, A-CLAVIN, P. (2000:298).

²⁷ Aproximadamente había en 1933 en el país medio millón de judíos. La mitad de ellos logró abandonar el país, aunque sólo pudieron llevarse el 10% de sus pertenencias, por las grandes trabas que se pusieron a que sacaran bienes o dinero de Alemania. El destino de estos exiliados fue diverso: a la Palestina bajo mandato británico fueron cerca del 27%, en cuadrado ya dentro del movimiento sionista; cerca del 17% se establecieron en EE.UU y un 13% emigraron a América del Sur. El resto fueron a Francia. Pero compartiendo el exilio con los judíos salieron otros 175.000 alemanes más aproximadamente, por distintos motivos (Cfr. CASTELLA, G.-BOFILL, R. 1977:176. Tomo. VI).

o bien cambiaron de nombre y fueron puestas bajo la tutela de elementos afines al nazismo²⁸. Así, por ejemplo, el Partido Nacional Alemán, de extrema derecha pero no nazi controlaba gran parte de los medios de comunicación y de cine durante la etapa de Weimar. Apoyó la llegada de Hitler al poder, pensando que podría llegar a dominarlos. Pero se equivocó. Su partido fue disuelto –como todos, en julio de 1933- y sus apoyos de prensa pasaron a servir al nuevo régimen²⁹. Ni siquiera la familia –refugio “natural” de las ideas perseguidas- quedó al margen de la invasión nazi de todos los nudos sociales: las Juventudes Hitlerianas, movimiento casi paramilitar y muy numeroso, operaba al margen de la familia, e incluso contra ella³⁰, distinguiéndose de otras organizaciones satélites de otros partidos de masas, en las que el ámbito familiar quedaba al margen, o integrado en la ideología del partido mismo³¹.

Pero, a pesar de este cuadro, no hay que pensar que el nazismo controlara todavía de forma férrea todos los sectores sociales. De hecho, todavía había dos terrenos en los que los nazis habían hecho escasísimos avances, y que eran claves para el mantenimiento del poder: el ejército y las élites económicas.

Hacia 1933-1934, el ejército era la única fuerza conservadora en la que no se había logrado un “desembarco” nazi en gran escala³². Dentro de las altas jerarquías castrenses había militares –algunos de influencia- que veían con buenos ojos, si no el nazismo, sí a sus organizaciones paramilitares: las SA y las SS. Pensaban que algún día podrían necesitar su concurso para enfrentarse a las organizaciones comunistas. Conviene recordar que el ejército alemán estaba limitado, por el Tratado de Versalles, a cien mil hombres: fuerza a todas luces insuficiente no sólo para enfrentarse a una amenaza exterior, sino incluso para sofocar un levantamiento interno a gran escala. El mismo Schleicher, que abrió las puertas del poder a Hitler, era un ex-militar que sostenía esa idea.

Hitler y sus ayudantes eran conscientes de ello. Por eso, la primera medida que tomaron incluso antes de acceder al poder en marzo fue empezar una ronda de entrevistas con los principales jefes militares. A pesar del poco entusiasmo que éstos mostraron al principio, fueron convencidos a cambio de prometerles el rearme: la eterna reivindicación no sólo del ejército, sino de toda la sociedad alemana desde 1919. A cambio, se les pidió absoluta neutralidad en temas políticos³³, al igual que ocurriría con las iglesias alemanas. Junto con estas medidas, se procedió, asimismo, a montar un sistema de espionaje muy complejo que vigilaba de cerca a los altos mandos castrenses.

Pero el momento clave del “pacto” entre ejército y nacionalsocialismo fue una fecha tan concreta como la del 30 de junio de 1934: la conocida “Noche de los Cuchillos Largos”. En sólo unas horas fueron eliminados todos los principales opositores al régimen nazi. La historia se remonta a las conocidas discrepancias entre Ernst Röhm (jefe de las SA y situado a la izquierda del movimiento nacionalsocialista, que tanto temor causaba a las élites económicas) y Hitler. Las SA seguían llevando a

²⁸ Cfr. GALLEGO, F. (2001:262).

²⁹ Cfr. ZORGBIDE, Ch. (1997:449).

³⁰ Ver VINEN, R. (2002:187). Según BRIGGS, A-CLAVIN, P. (2000:298). “La juventud alemana fue objeto de especial atención por parte de la maquinaria de propaganda nazi, ya que, según Hitler, sus padres eran <<una generación perdida>>, que había adquirido sus valores en un mundo diferente, no nazi”.

³¹ Dentro de los partidos de masas, cabe distinguir de entre ellos a los “partidos totalitarios” y a los “especializados”. Los primeros son aquellos que quieren abarcar no sólo el quehacer diario del miembro sino controlar también su espíritu. De ahí que no era lo mismo un partido de masas como el nacionalsocialista o el comunista u otros como los socialdemócratas, por poner un ejemplo. (Cfr. DUVERGER, M. 1984:56-57, 148-149).

³² Cfr. BRIGGS, A-CLAVIN, P. (2000:286).

³³ Cfr. GALLEGO, F. (2001:253).

cabo una política de terror un tanto “incontrolado”. Los militares pidieron a Hitler que se acabara esa situación. Hindenburg llegó a amenazar con la formación de un gobierno militar³⁴. En un primer momento, Hitler intentó ganarse a Röhm mediante la persuasión. Finalmente procedió a eliminarlo, no sólo a él, sino a una parte importante de los jefes de las SA y a los militares de carrera más disconformes con el régimen: este “doble aviso” bastó para que el ejército tomara conciencia de la situación y acabara colaborando en el nazismo³⁵. Esto, junto con el destino final de una buena parte de los beneficios de la economía alemana al rearme³⁶, situó a una gran mayoría de la oficialidad alemana junto al gobierno, hasta que las derrotas de 1944 comenzaron a abrir fisuras entre su cúpula.

Con las élites económicas sucedía como con los militares. Los sectores industriales habían confiado hasta fechas muy recientes en la política económica del defenestrado Brüning, que consideraban acertada, a pesar del esfuerzo de Hitler, ya desde 1930, de atraerse su concurso. Además, el mensaje nacional-socialista (especialmente esta última parte del término) resultaba dura a los oídos empresariales. Hitler, con la inestimable ayuda de Göring, intentó tranquilizar a los poderes económicos, asegurándoles que la retórica “socialista” de su partido era únicamente para consumo interno. Y que no estaba dispuesto a emprender “aventuras económicas”. Y, al tiempo que afirmaba esto, cerraba la Cámara de Empresarios Alemanes, sustituyéndola por otra organización afín a los nazis, ya en abril de 1933³⁷.

Pero lo que sin duda puso del lado del nazismo (o por lo menos, no en contra) a las élites empresariales fue la recuperación alemana: aún contando con que la política económica de Hitler fuera más o menos acertada³⁸, lo cierto es que los nazis llegaron al poder precisamente en el momento en el que la crisis de 1929 empezaba a remitir. Y lógicamente capitalizaron todos los réditos de popularidad. Así, los parados en 1932, seis meses antes de la llegada nazi al poder, llegaban a los seis millones: el 20% de su población activa³⁹. A finales del mismo año el desempleo ya empezaba a bajar. Y en 1938 era ya sólo de medio millón⁴⁰.

4. Conclusiones

A la vista de lo analizado, cabe decir que las viñetas aparecidas en la prensa vasca sobre la realidad alemana justo antes y después de la toma del poder por parte de Hitler se convirtieron en un instrumento más de denuncia. Además, cuanto más alejado ideológicamente estaba el periódico de la realidad que representaba en el dibujo, más militante era y menos “gracia” pretendía hacer. Y la cantidad de viñetas

³⁴ Cfr. PARKER, R.A.C. (1978:267).

³⁵ Sobre la Noche de los Cuchillos Largos y sus causas, véase PAREDES, J. (1999:143); BRIGGS, ACLAVIN, P. (2000:297); PROCACCI, G. (2001:210); PARKER, R.A.C. (1978:266-267).

³⁶ Sobre la política económica alemana y su relación con el rearme germano, véase VINEN, R. (2002:206, 234); PROCACCI, G. (2001:213); CARPENTIER, J-LEBRUN, F. (1994:571) y PARKER, R.A.C. (1978:268).

³⁷ Cfr. GALLEGU, F. (2001:253).

³⁸ Hay opiniones encontradas sobre la política económica nazi. Si bien es cierto que en términos macroeconómicos aquella dio resultado, respecto del nivel de vida de los alemanes las opiniones ya son discrepantes. Así, para autores como PROCACCI (2001:213) fue posible compaginar los “cañones y la mantequilla” (es decir, el crecimiento económico y la prosperidad de los alemanes) hasta 1938, para BRIGGS y CLAVIN (2000:299) el éxito económico nazi se consiguió a costa de la reducción del nivel de vida de la clase obrera alemana. Sin embargo, sí hay acuerdo en considerar que la doctrina económica nazi era autárquica, con el fin de preparar al país para una posible guerra. A este respecto, ver VINEN, (2002:206,234, 272), CARPENTIER, J-LEBRUN, F. (1994: 571); PROCACCI, G. (2001:213-214)

³⁹ Cfr. BRIGGS, A-CLAVIN, P. (2000:286); PROCACCI, G. (2001:166).

⁴⁰ Cfr. PROCACCI, G. (2001:211-212); PARKER, R.A.C. (1978:295-296).

aparecidas en la prensa también estaba en relación inversamente proporcional a la distancia política que los separaba: no es lo mismo el tono “templado” utilizado por *La Gaceta* que la agresividad manifestada en el *Euskadi Roja*. Para este último periódico la realidad alemana podía resultarle más “cercana” (por solidaridad con sus correligionarios germanos) que un cambio de gobierno en España, cosa que parecía importar menos a *La Gaceta*. Habrá que concluir que tanto dibujantes como dibujos formaban parte de una realidad periodística más amplia destinada no sólo a “informar”, sino también a “formar” opinión.

5. Fuentes y Bibliografía

Fuentes primarias

La Gaceta del Norte. (1932-1935).

Euskadi Roja (1932-1935).

Euzkadi (1932-1936).

Bibliografía

BRIGGS, A-CLAVIN, P. (2000). *Historia Contemporánea de Europa. 1789-1989*. Siglo XXI de España Editores. Madrid.

CARPENTIER, J-LEBRUN, F. (Eds.). (1994). *Breve Historia de Europa*. Alianza Editorial. Madrid.

CASTELLA, G. -BOFILL, R. (1977). De Luis XIV a la Segunda Guerra Mundial. En *Historia Universal Ilustrada*. Tomo VI. Ed. Vergara. Barcelona.

CUADRADO, J. (2000). *De la historieta y su uso. 1873-200. Atlas español de la cultura popular*. (2 Vols.). Eds. Sinsentido. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid.

DUVERGER, M. (1984). *Los partidos políticos*. Fondo de Cultura Económica. México.

GALLEGO, F. (2001). *De Múnich a Auschwitz. Una historia del nazismo. 1914-1945*. Ed. Plaza & Janés. Barcelona.

MARTÍN, A. (2000). *Apuntes para una historia de los tebeos*. Ed. Glénat. Barcelona.

PAREDES, J. (1999). (Coord). *Historia Universal Contemporánea*. Tomo II. Ed. Ariel. Barcelona.

PARKER, R.A.C. (1978). *El siglo XX. Europa, 1914-1945*. Ed. Siglo XXI. Madrid.

PROCACCI, G. (2001). *Historia General del Siglo XX*. Ed. Crítica. Barcelona.

TÁPIZ, J.M. (2002). “El humor político en la prensa vasca durante la II República”. En *Sancho el Sabio*, Nº. 17. 2002. Vitoria. pp. 55-66.

TUSELL, J. (2001). *Una breve Historia del Siglo XX*. Ed. Espasa Calpe. Madrid.

VINEN, R. (2002). *Europa en fragmentos. Historia del Viejo Continente en el Siglo XX*. Eds. Península. Barcelona.

ZORGBIDE, Ch. (1997). *Historia de las Relaciones Internacionales. (Tomo I). De la Europa de Bismarck hasta el final de la Segunda Guerra Mundial*. Alianza Universidad. Madrid.

LA AUTONOMÍA DEL DISCENTE EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

Hilario Kopp

1. Nociones generales y el porqué de la insistencia en el tema

Autonomía, palabra muy usada en nuestros días, no es sino un extremo de una misma cosa; el otro es la dependencia. Sentimos la necesidad de ser autónomos, de llegar a ser independientes y responsables, incrementar nuestro poder de autogobierno. Nuestro destino, empero, es depender de otros, pertenecer a algo, tener a alguien en quien confiar en las necesidades de nuestra vida diaria. Aunque, semánticamente, la palabra autonomía implica el concepto de "libertad", como seres sociales dependemos unos de otros en múltiples maneras. La autonomía siempre está supeditada a una inevitable interdependencia. Aunque parezca un juego de palabras, somos "independientes dependientes" y la autonomía, en cierto sentido, no es sino una paradoja.

En el transcurso de las últimas tres o cuatro décadas, bajo diferentes nombres, se ha venido hablando de la autonomía e independencia al aprender del alumno primero, del discente después. Más recientemente incluso se ha recalcado la necesidad de la autonomía al aprender idiomas extranjeros. Se puede decir que el rol que lógicamente le compete a quien aprende ha sido revalorizado y se le ha adjudicado al discente la importancia que le incumbe en tal proceso: ser él el protagonista del mismo.

En el campo de las lenguas, la autonomía ha sido promocionada bajo nomenclaturas diferentes, tales como "enseñanza humanística de idiomas", "aprendizaje colaborativo", "aprendizaje por experiencia", "clase centrada en el aula", "clase centrada en los alumnos", "enfoque holístico" etc.

A la autonomía misma se la denomina con nombres diversos: "independencia", "toma de conciencia", "autogobierno", "androgogía" ... por sólo mencionar algunos.

Siempre ha habido en el mundo gente que piensa y ha hecho oír fuerte su voz. Lamentablemente en la mayoría de los casos no ha pasado de ser una voz más que clamaba en el desierto.

Unos botones de muestra:

"En las escuelas se pretende convencer al alumno que enseñar es aprender, que pasar de grado es educarse, que un diploma equivale a competencia y que la fluidez consiste en la habilidad de decir algo nuevo. La enseñanza escolar se basa en la ilusoria suposición de que la mayor parte de lo que se aprende es fruto de la enseñanza". (Ivan Illich) Muchas cosas que uno aprende, aun intencionadamente, se aprenden no por instrucción programada. La psicología nos dice que aprendemos lo que hacemos. Los adultos aprendemos más por experiencia que de otras formas. En palabras de John Dewey, "los niños aprenden más por experiencia que por la instrucción impartida de arriba". Nunan remacha: "Mientras el maestro enseña una cosa, al discente muchas veces le preocupan otras". Ellis sostiene que "es muy poco probable, si es que lo es, que los que aprenden una segunda lengua en una clase deban recibir una instrucción formal para que logren aprenderla". Para muchos, el que el discente aprenda o no depende más del esfuerzo personal que él haga para procesar todo el lenguaje que recibe. Para Eduard Lindeman (ya por 1926) "el sistema escolar está patas para arriba. Se comienza por las materias y los maestros dejando a los alumnos en segundo lugar".

Para Little "es cuestión de la postura del individuo hacia el idioma que intenta aprender en que cada ocasión de usar el idioma es una ocasión para aprender la lengua y viceversa. Quien aprende un idioma más que estudiarlo, lo debe usar. Aprender no es una actividad pasiva. Los alumnos poco aprenden sentados en el aula escuchando lo que les dice el maestro o aprendiendo reglas de memoria para pasar un examen. Aprender es un proceso activo en el que el alumno tiene que intervenir y mucho." Parece ser que una segunda lengua se aprende mejor cuando a los discentes se les permite obrar autónomamente.

Como "proceso social" la autonomía se puede concebir como algo nuevo en educación o, también, como la redistribución del poder en lo que respecta a la adquisición de los conocimientos y de los roles de quienes participan en el proceso de aprender. De la idea de "el hombre producto de su sociedad" se pasa a la de "el hombre productor de su sociedad". Superfluo decirlo, la autonomía del aprendizaje evidentemente no se limita al aprendizaje formal en clase.

En los años recientes, muchos se han referido al tema de la autonomía de quien aprende y esto especialmente en relación con la educación de los adultos. Fue éste, en mi conjetura personal, unos de los motivos que más aceleraron el resurgimiento de la idea de la autonomía en el aprendizaje de idiomas. Surge por los años 60~80 como rechazo a supuestos principios conductivistas. El concepto de la autonomía fue fuertemente recalado por Dickinson (1987). Pasó al aprendizaje de idiomas por el Consejo Europeo y en particular por el reportaje preparado por Henri Holec para el Consejo de la Unión Europea en 1979 con el título "Autonomy in Foreign Language Learning". Aunque el empuje final se lo haya dado, alo mejor, el documento de Holec, no podemos negar el influjo nada insignificante del enfoque comunicativo. Al enfrentarse con el problema de la educación impartida a adultos, en modo particular en lo que atañe a idiomas, hubo que tomar en consideración sus exigencias y buscar una manera de satisfacerlas. El tema también - y aún más - ha sido muy debatido en el ámbito escolar en general.

2. Qué es lo que se entiende por “autonomía en el aprendizaje”

En teoría, autonomía es la libertad y la capacidad de regular sus propias acciones. Siendo así, tenemos el derecho y , conjuntamente, el deber de tomar las decisiones del caso.

Para Holec, la autonomía al aprender es "la capacidad de hacerse cargo de su aprendizaje", lo que equivale a decir que uno tiene - y debe asumirse - la responsabilidad de todas las decisiones relacionadas con todos los aspectos del propio aprendizaje: establecer los objetivos, definir qué se va a hacer y cómo, seleccionar los métodos y técnicas a utilizarse, controlar debidamente el proceso adquisitivo (a qué intervalos, por cuánto tiempo, dónde etc.), evaluar debidamente lo aprendido ... Es el discente quien se fija qué es lo que va a aprender, determina el contenido y cómo va a aprender y será responsabilidad suya el juzgar el grado de éxito obtenido. El currículo se reduce a organizar lo que los discentes quieren aprender, no algo que tienen que seguir para aprender. Visto así, cabe afirmar que el aprendizaje queda "desinstitucionalizado".

Knowles, hablando de la enseñanza a adultos, recurre al término "andragogía", ampliando su sentido. Se basa en cinco premisas:

1. Hacer saber a los alumnos por qué es importante aprender algo
2. Asesorar a los alumnos para que puedan informarse por sí mismos
3. Relacionar los temas a la experiencia real de los alumnos

4. Nadie aprende hasta que no quiera ni esté motivado a hacerlo

5. Es necesario ayudar a los alumnos a superar inhibiciones, conductas y creencias acerca de cómo aprender.

Exceptuando el número 3, valen tanto para adultos como para niños.

Para David Little la autonomía es fundamentalmente una relación psicológica del discente con el proceso y con el contenido de lo que aprende, ... "la capacidad de descubrir las cosas por sí mismo, reflexionar críticamente sobre ellas, tomar decisiones y obrar independientemente". No es "algo que se da a los alumnos". Es algo que ellos mismos producen.

En palabras de Leni Dam, la "autonomía es el deseo y la capacidad del discente de controlar y vigilar el propio aprendizaje". Para ella, igual que para Holec, el discente es autónomo cuando elige independientemente sus objetivos y se propone sus metas: elige el material, los métodos, los trabajos a realizar, selecciona, organiza y planifica el desarrollo de las actividades y elige por sí mismo los criterios de evaluación.

Dickinson define la autonomía como la "combinación de actitudes para aprender y de técnicas para hacerlo". La actitud base y el elemento primordial es la motivación. Por autonomía al aprender idiomas no se entiende meramente controlar las actividades y recursos para aprender.

3. El discente autónomo

Dado que ser autónomo comporta la capacidad de controlar el propio aprendizaje, por discente "autónomo" se entiende uno que:

- establece por sí mismo lo que quiere aprender
- lleva metódico control del desarrollo de su aprendizaje y
- se siente con la libertad necesaria para elegir los recursos y las actividades para aprender.

Consiguientemente, quien aprende en forma autónoma es "independiente" del maestro. En los momentos actuales, generalmente está coadyuvado por el material que lo guía porque se parte, presuntamente, de que el discente no es capaz de fijarse objetivos, ni el contenido ni la manera de proceder.

Quien aprende en forma autónoma "se hace responsable de lo que aprende" tanto individualmente como junto con otros (o con el maestro). Lo que se va a aprender se organiza según las necesidades e intereses de quienes aprenden.

El discente autónomo demuestra que "es capaz de aprender", que tiene capacidades para asimilar un dado material y que sabe aprovechar sus destrezas innatas. Entre quienes aprenden, algunos son analíticos, otros más visuales, otros orales etc. El aprendizaje autónomo trata de ofrecer condiciones para aprender que se acomoden a las diversas exigencias y de animar al discente a que sea consciente de sus propias características para mejorarlas y lograr un resultado mejor al aprender. Muchas de las decisiones a tomar caen sobre el discente: qué estudiar, cuándo, cómo, por cuánto tiempo etc. Aunque en parte es responsabilidad del maestro, el discente poco a poco se responsabiliza cada vez más de su aprendizaje, se independiza más del maestro y está más dispuesto a colaborar con él y sobre todo con sus compañeros de clase.

El hecho de que un alumno pregunte cuando no entiende algo, que busque en el diccionario una palabra o expresión que el maestro usó en clase pero de la que no está seguro o que no logró entender del todo, que ponga atención especial cuando el maestro explica algo son señales evidentes de que el

discente es responsable porque se esfuerza para mejorar sus conocimientos y, al mismo tiempo, también demuestra ser autónomo porque lo que hace lo hace sin que nadie se lo imponga.

Para Rathbone el "discente autónomo es un productor autoactivado y un agente activo en su propio proceso de aprendizaje. Las cosas no le ocurren; es él quien las hace ocurrir. Aprender equivale para quien aprende a una interacción iniciada por él mismo con el mundo que lo rodea. No es sólo aprender de memoria sino un proceso constructivo que implica a buscar activamente un significado a lo que ocurre en derredor".

Cuando nos imaginamos un "alumno responsable", a lo mejor, pensemos en uno que siempre hace los deberes, sigue las instrucciones del maestro, colabora siempre con su pareja o con el grupo en general, se ofrece voluntario para hacer trabajos (borrar la pizarra, ordenar los bancos ...) o que es diligente y sumiso. Puede serlo, aunque no siempre ni necesariamente. Con todo, no asumimos por alumnos responsables a los alumnos modelo, sino los que se hacen a la idea de que su esfuerzo es condición sine qua non para adelantar en sus estudios y que se comportan como tales.

Cuando hacen los deberes o responden en clase, su preocupación principal no es complacer al maestro ni sacar buenas notas. Solamente se están esforzando por aprender algo. No son exageradamente ejemplares al trabajar con otros pero están dispuestos a cooperar con el maestro y los demás compañeros para beneficio de todos, comenzando por ellos mismos. Eso no quiere decir que siempre se atengan a las instrucciones impartidas; podrían objetarlas, ignorarlas o, también, proponer nuevas ideas.

A veces no hacen los deberes. Cuando no los hacen, son conscientes de que han perdido una oportunidad para mejorar el idioma estudiado. Saben controlar su propio progreso y se esfuerzan por no perder ninguna oportunidad para beneficio propio, incluyendo los deberes y las actividades de la clase.

4. Pasos progresivos para fomentar la responsabilidad y autonomía del discente

4-1. Despertar conciencia

No se llega a ser autónomo, sino que uno se esfuerza por llegar a serlo. La autonomía del discente no es un producto sino un proceso gradual que nunca termina. Para ser autónomo hay que ser responsable. Para ser responsable hay que saber seleccionar. Para que lo seleccionado sea sano y consistente hay que tener buenas razones para tomar las decisiones tomadas.

De aquí que a los alumnos hay que entrenarlos. Aprender en forma autónoma presupone una reflexión crítica de lo que se aprende, una toma de conciencia de lo que es aprender un idioma (cómo se aprende, las maneras que hay para lograrlo, nociones acerca del idioma). Los discentes deberán ser capaces de analizar lo que necesitan para aprender y también evaluar sus logros en forma objetiva y adulta.

Un primer paso consistiría en hacerles caer en la cuenta de las múltiples capacidades que ya traen consigo desde su nacimiento pero que se encuentran en estado latente. Habrá que sacarlas a flote, a nivel consciente. Para ello, es importante hacerles descubrir las cosas a los discentes. Al principio cuesta e, incluso, podrán mostrar resistencia. A la larga, deleita. Habrá que formarlos. En esta primera etapa el control del maestro es pronunciado y todo ha de estar bien estructurado. Más que enseñarles una lengua, pretendemos enseñarles cómo se aprende en general y, en particular, cómo se aprende una lengua. Para que esto dé los resultados esperados, los discentes deberán saber qué hacer y cómo hacerlo. Se deberá exigir que se atengan a las instrucciones dadas. Se trata de lograr un cambio de actitud radical, de

entender correctamente en qué consiste realmente aprender algo. El fulcro, o meollo, del aprendizaje autónomo está en "aprender a aprender". Aprender es una cuestión de decisión y esfuerzo personales. Para lograr tal cambio en los discentes habrá que proceder lento y con mucha paciencia. Una cosa es entender lo que hay que hacer, otra practicarlo como es debido y otra, hacer de ello un hábito.

En esta primera etapa se harán actividades sumamente repetitivas dando, empero, cada vez mayor cabida a las iniciativas de los discentes. Dependerá de las horas disponibles por semana, pero normalmente se requerirán unos dos o tres meses. El entrenamiento se podrá hacer en un cursillo "ad hoc" o bien con uno incorporado al curso regular, siendo éste último el más recomendable. El cursillo se podrá hacer en forma explícita o consciente o bien en forma implícita o inconsciente. "En el niño la autonomía es un proceso inconsciente; en el adulto es preferible que sea consciente", en palabras de George Kelly.

4-2. Fomentar la motivación del discente

Aprender un idioma no consiste solamente en adquirir nuevos conocimientos. Hay un componente afectivo que influye mucho en la adquisición del idioma. Depende en gran parte de la postura asumida por el discente hacia el mundo y hacia lo que debe aprender en particular.

Las diversas reacciones afectivas corresponden a características emocionalmente importantes en cada individuo que repercuten en cómo va a responder en cualquier tipo de circunstancias. Hay quienes, sin darle tanta importancia al aspecto emocional, creen que lo que más influye en las reacciones de los discentes sean factores sociales y psicológicos. Entre tales factores la propia estima y el deseo de aprender se consideran los más importantes. Según Wenden (1998), lo que denominamos postura equivale a "motivaciones aprendidas, creencias valoradas, evaluaciones, lo que uno cree aceptable o respuestas que incitan al acercamiento o al alejamiento".

Para ella, hay dos tipos de postura: a) la que toma el discente hacia el rol que le toca en el proceso del aprendizaje y b) la postura o concepto que tiene de su capacidad como discente. Por ejemplo, si se cree uno de los tantos que ya han "perdido" la batalla, si está "obsesionado" de que las lenguas solamente se aprenden dentro del marco de un "aula tradicional" etc. La postura queda supeditada a lo que cada uno piensa de sí mismo, de los otros y de la cultura en medio a la que vive (o la de la lengua meta). Cuanto más autónomo es un discente, más motivado se siente, desarrolla mejor su carácter y eso le ayuda a aprender. También es cierto lo contrario. Es preciso que los discentes se sientan motivados y que confíen en sí mismos. Si algo no podemos hacer por el alumno es aprender en su lugar. Le toca a él y solamente a él. Para hacerlo tiene que querer hacerlo.

Al aprender idiomas, las motivaciones son múltiples y de diverso grado. Aprender una lengua extranjera comporta un cambio de la propia imagen, acomodarse a nuevas conductas socio-culturales, a nuevas maneras de ser y, consiguientemente, tiene un fuerte impacto en la naturaleza social de quien lo aprende. Sea como fuere, la motivación es "el mediador central al pretender predecir los logros de aprendizaje de una lengua". Cuanto más grande sea la finalidad que nos proponemos, mayor puede resultar la motivación generada. Motivación y finalidad se llevan de la mano. La que más incita es la motivación intrínseca. Un premio o un castigo pueden incentivar el aprendizaje pero, al mismo tiempo, hacen más dependiente al discente.

4-3. Promover la estima personal del discente

El concepto que cada cual tiene de sí mismo para aprender idiomas o cosas en general va estrechamente unido con la postura asumida y la motivación. A la estima personal aportará muchísimo el crear un ambiente amistoso en el que "haya un mínimo de amenaza, respeto positivo incondicional, retroalimentación honesta y clara, respeto por las ideas y opiniones ajenas, reconocimiento del progreso personal como meta, una amistosa y eficiente colaboración y eliminación de competencia". La única forma de lograr que los discentes cambien sus creencias y su actitud es a través de una comunicación persuasiva entre el maestro y el discente. Explicarle, razonarle pero nunca forzarlo y siempre con pleno respeto por la postura del discente. Se trata de persuadirlo para lograr su cooperación. Además de reforzar la motivación, contribuye a desarrollar un mayor sentido de responsabilidad. Hay que convencer a los discentes - y ellos deberán ser conscientes de ello - de que son capaces de regular su propio aprendizaje por sí mismos y no solamente dependiendo del maestro. Por otro lado, a la inversa, el sentirse responsables e independientes fomenta un mayor sentido de confianza en sí mismos. No es raro el caso en el que un maestro se encuentre con resistencia pasiva o, también, activa cuando trata de imponer una manera de aprender autodirigida. Aunque no haya una abierta resistencia y más bien una sumisa aceptación, habrá discentes que tengan más éxito que otros trabajando en forma autónoma sencillamente porque su manera de aprender es diferente. Los menos entusiastas suelen tener un bajo concepto de autoestima, no están convencidos de que es posible aprender en forma autónoma y, encima, generalmente le dedican menos tiempo al estudio que sus compañeros.

Un estudiante de idiomas autónomo se podría caracterizar por los siguientes puntos:

1. conoce su estilo de aprender y sabe usar las estrategias necesarias
2. se enfrenta en forma activa con lo que tiene que aprender
3. no teme arriesgarse, trata de comunicarse en la lengua que está aprendiendo a toda costa
4. más que un buen "adivinator" es buen "conjeturador"
5. presta atención a la forma y al contenido
6. se desarrolla en la lengua meta recurriendo a sistemas diferentes, siempre dispuesto a revisar y rechazar hipótesis y reglas que no cuadran para él
7. demuestra un comportamiento tolerante y amigable hacia la lengua meta.

4-4. Transferencia de papeles

Si queremos que los discentes se responsabilicen del propio aprendizaje debemos permitirles intervenir en todo lo que sea posible en el proceso, como ser, la selección del material a utilizar, la forma de proceder, la cantidad de horas a dedicarle, la corrección de errores etc. Con el traslado de autoridad se reconoce que el discente es "capaz de descubrir las cosas por sí mismo, reflexionar críticamente sobre ellas, tomar decisiones y obrar independientemente". La autonomía de los discentes únicamente podrá aumentar en la medida que les permitamos tomar las riendas. El dejar el trabajo en manos de quienes aprenden equivale a decir que los apreciamos, que confiamos en ellos, que ellos mismos pueden decidir. Así y todo, hay diversos grados de autonomía. No hay discente que no tenga un mínimo de sentido de responsabilidad ni los hay que la tengan en grado sumo. Hay quienes, a lo mejor, son individualistas y reacios al colectivismo. Otros, al contrario, pueden ser incapaces de desenvolverse en situaciones de poca seguridad, traten de evitarlas y se sientan perdidos porque el maestro no está constantemente encima de ellos, detestan las preguntas con respuestas múltiples. A otros, por el contrario, la sola

presencia del maestro puede ser motivo de presión, peso y hasta de odio.

Sería ingenuo pensar que los discentes llegan para aprender un idioma con pleno conocimiento y con las destrezas requeridas para planear, monitorear, evaluar su manera de aprender y capaces de decidir lo que hacer, cuándo y cómo. Autonomía del aprendizaje no equivale a "aprender sin ningún control". Tenemos que admitir que nuestros estudiantes llegan a la universidad "viciados", "mutilados" o, quizás, sería más correcto decir "atrofiados". En el campo educativo en general y en particular en lo que atañe a idiomas extranjeros. Un cambio repentino les podría ser perjudicial. Muchos tal vez se opongan a la nueva forma de proceder aunque comprendan el fin por el que se hace. Tal vez los asusten la incertidumbre y el riesgo a que se exponen. A lo mejor, hayan tenido experiencias nada placenteras en el pasado y desconfíen de toda innovación. Habrá que corregir su mentalidad. Todos sabemos que es preferible comenzar de cero que vernos en la necesidad de hacer un curso correctivo.

Con sobrada razón nos formulamos la pregunta de si nuestros estudiantes han llegado a un grado de madurez tal que les permita ser autónomos.

Ya al llegar a la enseñanza secundaria tienen experiencia de la instrucción institucionalizada y, a lo mejor, se opongan - y bastante - a la idea de autonomía. En el segundo o tercer nivel a muchos lo que más les preocupa no es aprender sino sacar buenas notas. Será difícil sacarles de la cabeza que el trabajo principal del maestro no es prepararlos para un examen. Podría ser más pronunciada la dependencia de los alumnos más capaces. Nada extraño que algunos alumnos se resistan a la idea. Ser autónomos implica estar dispuestos a someter nuestras certezas a continuos nuevos retos, lo cual puede resultar muy inseguro. Como norma general, cuanto mayor es el alumno al hablársele de autonomía más costará al maestro convencerlo de que tiene sentido y que le servirá. Más vale practicar que pretender explicarles a los alumnos por qué tienen que ser autónomos. Una vez habituados, o sea, una vez que hayan despertado sus capacidades innatas y aprendido a usarlas, será el momento de pasarles la pelota con actividades mucho más libres e, incluso, a veces a su completa discreción.

5. Puntos clave para desarrollar la autonomía del discente

Autonomía no es un estado logrado, sino a un proceso en continua evolución y maleable por intervención de otros. Para "ayudar a los discentes a que asuman mayor control de su aprendizaje es importante ayudarles a que se den cuenta y conozcan las diversas estrategias de aprendizaje que ya utilizan o, al menos, podrían usar". Todo discente difiere en su manera de aprender, en los intereses o necesidades que lo motivan a aprender y no hemos de olvidar que no todos han logrado un mismo grado de independencia a lo largo de sus vidas. Tenemos que promover la autonomía de nuestros discentes teniendo en mente que ser autónomo no puede significar lo mismo para todos ni tampoco en todas las circunstancias.

Con decir "autonomía del discente", damos a entender una transferencia de toma de decisiones del maestro al discente. Esto implica que el discente deberá acostumbrarse a tomar decisiones en lo que atañe a su aprendizaje y asumirse las responsabilidades que esto comporta. Y desde temprana edad.

El hecho de admitir que existen ciertos pasos a seguir para lograr la autonomía equivale a admitir que se necesita de alguien que indique el camino a seguir. Habrá quienes lo llamen maestro, ayudante, asesor, facilitador o con otro nombre. Le incumbe el papel crucial de largar a los discentes al acceso directo siempre dándoles, empero, una mano para que se mantengan a flote.

5-1 Monitoreado y autoevaluación del propio aprendizaje

Al asumir responsabilidad de su propio aprendizaje, quienes aprenden son quienes deberán controlarlo y evaluarlo. Inculcando a los discentes que presten atención al proceso de lo que aprenden más que a los resultados logrados, les ayudamos a que examinen conscientemente su propia contribución a su aprendizaje. La toma de conciencia de lo que importa el propio esfuerzo puede convertirse en el paso inicial para el desarrollo de una actitud realmente responsable. La autoevaluación los obliga a ponerse en el pellejo del maestro y juzgar el propio nivel lo más objetivamente posible, descubrir los puntos débiles y los fuertes y, en base a ello, planear el progreso posterior. Al fijarse metas por sí mismos se empeñan más y se sienten más responsables.

5-2 Utilizar las estrategias del caso

Todo individuo que no utilice su lengua materna o no sea un verdadero bilingüe deberá siempre recurrir, en la fase actual de su sistema de interlenguaje, a cierta competencia incompleta e imperfecta. Según Luciano Mariani, no tiene mucho sentido el hablar de competencia ideal cero y competencia ideal de nativos. No existe ninguna de las dos. Una de las deficiencias al enseñar idiomas es que pocas veces enseñamos o permitimos que los discentes recurran a las diversas estrategias a las que nosotros mismos nos vemos forzados a recurrir como nativos. Estamos preocupados de enseñar y exigir una "comunicación exacta" que, a lo mejor, en la práctica ni se da.

Debemos dejar respirar a nuestros alumnos, dejarles siempre una escapatoria. No tenemos derecho a humillarlos, menos a aplastarlos o a ahorcarlos. Ninguno estamos obligados a saberlo todo e, incluso, a saber algo. Habrá que hacer caer a los alumnos en la cuenta de que tales estrategias las hay y que cada uno vea las que mejor se avengan a él. Dependen más del gusto de cada cual que de dones innatos. Según encuestas realizadas, en términos generales, a los alumnos japoneses les cuesta adoptar nuevas estrategias y hasta hay quienes ni las quieren aceptar.

Entre otras, tenemos estrategias tales como la de repetir lo dicho por otros, buscar en diccionarios u otras fuentes, traducir a la lengua materna o producir algo en la lengua meta, tomar apuntes, usar una palabra o frase en una oración con sentido, transferir de la propia lengua a la lengua meta, sacar el sentido por el contexto, recurrir a otros para aclarar algo etc.

5-3 Trabajar en grupo

Otra manera de promover una mayor autonomía es acostumbrar a los alumnos a colaborar los unos con los otros y a depender de ellos mismos y no sólo del maestro. Harán las cosas para complacer a los compañeros, no al maestro. Trabajando en parejas o en grupos, todos trabajan. Se complementan entre ellos al mismo tiempo que se van dando cuenta de que hay diferentes formas de interpretar una palabra o una frase, y también de que hay diversos enfoques y maneras de solucionar un problema lo que, ya en sí, es un gran aporte al ensanchamiento de sus conocimientos. Trabajando en grupo también se sienten más solidarios y sienten mayor aprecio por sus compañeros porque todos - aun aquéllos que uno menos se imaginaría - suelen aportar algo al grupo. El hecho de que aún los más rezagados logren contribuir en algo les inspira confianza en sí mismos.

Según las encuestas ya antes mencionadas, las chicas se muestran más propensas a colaborar entre

ellas que no los chicos. Entre éstos hay quienes odian el tener que colaborar con otros, excepción hecha de sus “compinches”.

6. Papel del maestro al aprender en forma autónoma

En una clase o aula autónoma el punto de arranque no es el currículo, ni el texto ni el maestro sino los discentes con todas sus diferencias personales. Con todo, aprender en forma autónoma no equivale a "aprender solo", ni tampoco por cuenta propia. El discente asume la responsabilidad del contenido de lo que va a aprender. A lo mejor logre encontrar el material por su cuenta. Sin embargo, en la mayoría de los casos no sabe ni qué ni dónde encontrarlo. Es difícil que quienes aprenden lleguen a desarrollar su autonomía sin alguna ayuda. Cuando un adulto se decide a aprender algo normalmente lo hace porque quiere satisfacer una necesidad personal o profesional. Con todo, no es de concluir que los adultos no necesiten asesoramiento en lo que atañe a cómo deban proceder.

Los estudiantes en las escuelas son más jóvenes, no han determinado todavía el rumbo de su vida, sus intereses se relacionan con su edad y, por lo tanto, de poca duración, aprenden porque tienen que hacerlo y no necesariamente porque quieran hacerlo, terminan de aprender no cuando cumplen sus metas sino que todo ya está establecido por la fecha de nacimiento de cada cual.

El maestro deberá aportar su parte. Ante todo, estimular la confianza del discente en sí mismo, serle de soporte y ayudarlo a que reflexione y sea más consciente de sus capacidades y habilidades. Serle siempre de soporte pero cuidando siempre de no malcriarlo. Es uno más del grupo colaborando y secundando las necesidades de los discentes. Siempre deberá animar, apoyar y sentir empatía hacia todos los componentes del grupo.

a - Estar dispuesto a renunciar a su dominio

Tal vez el primer paso a dar sea el de negociar con los discentes cómo poner en práctica el currículo. Convendrá escuchar lo que los discentes esperan del curso, hasta dónde quieran llegar y hasta qué punto están dispuestos a cooperar.

En general, el maestro no solamente presenta el problema sino que también lo resuelve. Se pretende enseñar dando ejemplos y no aprender haciendo algo. Cuando quien aprende o un grupo no encuentra la solución o simplemente tarda en encontrarla nos sentimos inclinados a tenderle una mano cuando es precisamente la lucha por encontrar la solución lo que hace que aprendan. Por intervenir demasiado rápido, todo el esfuerzo de quienes aprenden se convierte en tiempo perdido.

Favorecer la autonomía del discente requiere mucho coraje por parte del maestro por tener que abandonar sus hábitos y sobre todo porque tiene que "arriesgarse" a confiar en sus alumnos y compartir el peso con ellos.

b - Aceptar las metas propuestas por los discentes y compartirlas

Al compartir todas las informaciones con los discentes demuestra que los aprecia, respeta y que los considera iguales y copartícipes de su trabajo. Con todo, puede y debe asesorarlos haciéndoles pensar sobre las metas propuestas tanto a escala inmediata como a escala prolongada.

c - Mantener un control consistente pero también congruente

Le toca al maestro decidir qué va a dejar en manos de los discentes y hasta dónde lo tolerará. Con todo, demasiado control no parece ser lo ideal ya que acabaría por sofocar toda iniciativa de los discentes. La clase es un lugar en que maestros y discentes tienen la oportunidad de formar una comunidad que aprende colaborando todos juntos. Aprendemos algo solamente en base a lo que ya

sabemos. Aprender con un texto o de alguien que nos enseña es aprender "de fuera hacia adentro"; aprender autónomamente es "aprender de dentro hacia afuera".

Hablar de autonomía al aprender implica hablar de algo explícito y consciente. No podemos responsabilizarnos de nuestro aprendizaje si no tenemos idea clara de qué, por qué y cómo vamos a tratar de aprender. La reflexión y la toma de conciencia personal logran que se aprenda mejor.

Aprender en forma autónoma es beneficio sin importar lo que se quiera aprender, pero lo es en forma especial cuando se trata de aprender una segunda lengua.

Se trata de crear un ambiente en el que se aprende negociando, interactuando y resolviendo los problemas en vez de explicarlos y mostrar ejemplos.

7. A modo de conclusión

Nos enfrentamos con un nuevo reto que no va a dejar - ni puede - dejar las cosas como están. En los tiempos actuales la autonomía del discente en parte se justifica porque el maestro ya no es una fuente indispensable de conocimientos para los alumnos por dos razones: los medios informáticos están muy desarrollados, al alcance de todos y cualquiera puede tener acceso a ellos; por otro lado, la cantidad de los conocimientos disponibles supera las capacidades intelectivas de cualquier persona. El maestro "ha perdido control" de lo que los alumnos son capaces de aprender. Esto requiere un cambio de mentalidad tanto de parte del maestro como del alumno. El maestro debe adiestrarse en lo que atañe al manejo de los medios de comunicación y estar psicológicamente preparado a negociar con los discentes, incluso cederles terreno.

Nuestra misión en el aula o a través de los medios de comunicación deberá centrarse en asesorar al discente para que piense por sí mismo en forma responsable y adulta. Todo lo que él puede descubrir, o sea, aprender por sí mismo no hay razón para que pretendamos enseñárselo. Debemos tomar conciencia de que nuestro trabajo principal no es enseñar sino ayudar a nuestros discentes a que aprendan. Sin embargo, aunque el aprendizaje sea autónomo no quiere decir que el discente sea consciente de su autonomía ni tampoco que reflexione mucho de cómo va progresando. Aunque somos conscientes de que la autonomía del aprendizaje entra en juego cuando los alumnos se asumen la responsabilidad de lo que aprenden, no queremos con esto negar que el discente necesite asesoramiento. Si bien el maestro haya asesorado en la elección del material, así y todo el discente puede responsabilizarse del contenido y cómo asimilarlo.

Los maestros solemos ser reacios a que los alumnos se independicen de nosotros. Nos cuesta abandonar nuestra posición de abastecedores de conocimientos, dejar de ser maestros y pasar a ser simples asesores de recursos para aprender. Asimismo nos cuesta convencernos de que los alumnos son capaces de solucionar sus problemas por ellos mismos y dejárselo hacer. Influenciados por la educación por nosotros mismos recibida persistimos erróneamente en que "educar" equivalga a "imbuir" cuando sabemos que etimológicamente se relaciona con "extraer". La transferencia de control del maestro al discente presenta muchas dificultades, en su mayoría por parte de los maestros.

REFERENCIAS

Benson, P., Voller, P. (1997) *Autonomy and Independence in Language Learning*, Harlow,

- Longman
- Brown, H.D. (1987) *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs,JC: Prentice Hall
- Candy, Ph. (1991) *Self-direction for lifelong learning*. CL, Jossey-Bass
- Dam, L. (1990) *Learner Autonomy in Practice*, Great Britain, Bourne Press
- " (1995) *Learner Autonomy 3: From theory to classroom practice*, Dublin, Authentik
- Dickinson, L. (1987) *Self-instruction in language learning*, Cambridge University Press
- Ellis, G. (1989) *Learning to learn English*, Cambridge University Press
- Holec, H. (1981) *Autonomy in Language Learning*, Pergamon, Oxford
- Illich, I. (1979) *Deschooling Society*, Harmondsworth, Penguin
- Lier, van L. (1996) *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*, USA, Longman
- Knowles, M. (1975) *Self-Directed Learning*, Chicago, Follet
- " (1984) *Androgogy in Action*, San Francisco, Jossey-Bass
- " (1984) *The Adult Learner: A neglected Species*, Houston TX, Gulg Publishing
- Little, D. (1991) *Learner Autonomy 1: Definitios, issues and problems*, Dublin, Authentik
- " (1995) *Learning as a dialogue: The dependence of the learner autonomy on teacher autonomy*, System 23 (2)
- Nunan, D. (1997) *Autonomy and Independence in Language Learning*, Longman, London
- Sheerin, S. (1991) "State of the art: self-access", *Language Teaching*, 24:3, pp.153~157
- Tarone, E., Yule, G. (1989) *Focus on the Language Learner*, Oxford University Press

LA INSTRUCCIÓN EN LA CORTESÍA DE LOS APRENDICES JAPONESES DE ESPAÑOL

Jordi Juste Garrigós

Introducción

Este artículo, parte de mi memoria final del Máster en Enseñanza de Español Lengua Extranjera de la Universidad Antonio de Nebrija, defiende la necesidad de una instrucción específica a los aprendices japoneses de ELE en la pragmática de la cortesía de las peticiones orales y la conveniencia de que la misma se produzca en el marco pedagógico del Enfoque Comunicativo. Mi interés por el tema surge de la convicción de su enorme importancia y de la constatación de que ésta no se tiene suficientemente en cuenta en la instrucción. Por rentabilidad, voy a enfocar y observar un área concreta de la competencia pragmática: la cortesía en las peticiones orales. Para mi reflexión me servirá de una revisión crítica de la bibliografía y de las respuestas a un cuestionario que realicé con estudiantes de tercer curso de una

universidad japonesa.

Qué es la cortesía

Como definición general del concepto me parece útil la realizada por Escandell:

“Puede concebirse, en primer lugar, como un conjunto de normas sociales, establecidas por cada sociedad, que regulan el comportamiento adecuado de sus miembros, prohibiendo algunas formas de conducta y favoreciendo otras: lo que se ajusta a las normas se considera cortés, y lo que no se ajusta es sancionado como descortés. Esta cortesía se ha interpretado como un mecanismo de salvaguardia que establecen todas las sociedades para que la agresividad de sus miembros no se vuelva contra ellos mismos”.¹

Ahora bien, lo que nos interesa en este estudio es la expresión lingüística de dicha cortesía, mediante recursos que reflejan la estructuración que reconoce una sociedad y, por tanto, dependen no sólo del sistema lingüístico sino también de la organización social. Haverkate² enfatiza el carácter dual, a la vez universal y diverso, de la noción de cortesía, ya que afirma que ningún hablante, cualquiera que sea su LI, puede expresarse de forma neutra, sus locuciones son corteses o no lo son, y no se conoce cultura alguna en la que las imágenes positiva y negativa del individuo no desempeñen un papel social; al mismo tiempo, nos recuerda que la función e interpretación de las mismas pueden variar de una cultura a otra.

Para los profesores de ELE es relevante la noción de Escandell³ de que la comunicación verbal es una actitud intencional dirigida a lograr un determinado objetivo en relación con otras personas y que su éxito puede estar determinado por el uso adecuado del discurso. En este sentido, la cortesía verbal puede entenderse como un conjunto de estrategias conversacionales destinadas a evitar o mitigar los conflictos que pudiera producir la comunicación.

En todo caso, es importante la idea⁴ de que la cortesía verbal es una forma de comportamiento regida por unos principios racionales, que han sido formulados por autores como Lakoff⁵, Grice⁶ y Leech⁷ desde el punto de vista de la enunciación; sin embargo, hay que tener en cuenta que la interpretación de la cortesía es siempre del receptor.

Para el establecimiento de los distintos tipos de cortesía es fundamental el concepto de “imagen”, definida por Brown&Levinson⁸ como el prestigio social que a todo individuo le interesa mantener o crear y que se puede desglosar: “La imagen de cada ser humano se compone de dos factores complementarios, marcados con los términos positivo y negativo. El primero designa la imagen positiva que el individuo tiene de sí mismo y que aspira a que sea reconocida y reforzada por los otros miembros de la sociedad. El segundo se refiere al deseo de cada individuo de que sus actos no se vean impedidos

¹ Escandell, M.V. (1999) p.136

² Haverkate, H. (1994) pp.17 y 35

³ Escandell, o.c. pp.138 - 139

⁴ Haverkate, o.c. p.43

⁵ Lakoff, R. (1973) pp. 142 - 143

⁶ Grice, H.P. (1975)

⁷ Leech, G. (1983) En Haverkate, o.c. p.47

⁸ Brown, P & Levinson, S.C. (1978) En Haverkate, o.c. p.18

por otros'⁹. Por su parte, Blum Kulka¹⁰ se refiere a la cortesía positiva y negativa como cortesía de solidaridad¹¹ y cortesía de deferencia¹².

La cortesía en las peticiones orales

Según Searle¹³, las peticiones incluyen todos aquellos actos dirigidos a cambiar el comportamiento de otros; cualquier cosa que digamos que afecte de alguna manera el comportamiento de los demás: preguntar, rogar, dar órdenes, etc. Pueden tener como objeto acciones, permisos, objetos, bienes o elementos verbales; y hay que tener en cuenta que son “pre-eventos”, acontecimientos que tienen lugar antes de la acción. El gran interés de las peticiones viene de que suponen un alto grado de exigencia para el oyente, lo amenazan porque le están exigiendo algo, pero también amenazan al hablante, a su prestigio positivo, porque con ellas está admitiendo una necesidad. Y, como señalan Brown y Levinson¹⁴, los actos de habla amenazantes, impositivos, tienen un precio social y hay que hacer algo para minimizarlos o compensarlos a través de la cortesía.

Según Blum Kulka¹⁵, cuando queremos pedir a alguien que haga algo, cuando queremos realizar una petición, básicamente, tenemos cuatro opciones:

- i. Peticiones totalmente directas, sin reparación. “Abrid los libros en la página 35”.
- ii. Cortesía de solidaridad.¹⁶ “¿Qué tal estamos hoy?”
- iii. Cortesía de deferencia.¹⁷ “¿Podrías hacer esto?”
- iv. Estrategias no explícitas. “Hace calor aquí.”

La cortesía en japonés

El propósito de incluir este apartado no es hacer un estudio exhaustivo de la cortesía en Japón, ni siquiera de su expresión en la lengua del país, sino simplemente hacer una somera introducción de los aspectos diferenciadores que han destacado algunos de los estudiosos de la materia, que nos pueden ayudar a comprender las distancias que existen entre el sistema nipón y el hispano, origen de las dificultades con que se enfrentan nuestros alumnos.

El profesor Inui¹⁸, da como una de las bases de la educación que reciben los japoneses en cuanto a la cortesía la distinción entre lo familiar (dentro) y lo no familiar (fuera), que se enseña basándose, concretamente, en el código de distancia.¹⁹ Una consecuencia de este particular código de distancia en la forma en que los japoneses se expresan en español sería,

⁹ Haverkate. o.c. p.18

¹⁰ Blum Kulka. (1986) Variaciones...p.181-182

¹¹ que suaviza de alguna manera la relación mostrando al otro algún tipo de empatía, mediante la utilización de nombres cariñosos y motes o de alabanzas y el énfasis del punto de vista compartido con los demás.

¹² mediante la utilización de títulos honoríficos y fórmulas indirectas, realizando peticiones al preguntar en vez de afirmar, permitiendo otras opciones, dejando espacio y mostrando respeto.

¹³ Searle, J (1969), en Blum-Kulka,S. (1996) Variaciones...

¹⁴ Brown, P. y Levinson, S. (1978). En Blum Kulka, o.c.

¹⁵ Blum-Kulka,S. o.c.

¹⁶ Ver nota 18.

¹⁷ Ver nota 19.

¹⁸ Inui, o.c.

¹⁹ Inui, o.c.

según Inui, la preferencia por la fórmula “¿Podría+infinitivo?” en lugar del imperativo para hacer peticiones, una manifestación de lo que él llama “síndrome del imperativo”, o dificultad, por razones psicológicas, para usar este modo verbal en español²⁰.

En cuanto a la distinción entre “tú” y “usted”, Inui afirma que es más que justificada la dificultad de los japoneses, “ya que les cuesta entender lo que hay culturalmente detrás de estas dos formas de tratamiento”²¹. “Cuando el aprendiente intenta comprender el código español de distancia tomando como base el suyo –cosa que es casi inevitable por motivos de interferencia–, dicho de otro modo, cuando intenta comprender la distancia psicológica española contrastándola con la distancia convencional japonesa, como es lógico y lamentablemente, aparecen los malentendidos. Este malentendido consiste en comprender que tratar al otro de “tú” en español es coger plena confianza, lo que le permite tratarlo, digamos, como amigo de toda la vida, con el que no va a pasar nada incluso cuando le gaste una broma de mal gusto. Es decir, como si ya no existiera o no debiera haber distancia alguna entre ellos.”²²

Otra aportación interesante del artículo del profesor Inui es que destaca la economía del lenguaje como una de las características de la “ética” del arte japonés de expresarse.²³

Por su parte, Niyekawa²⁴ destaca que existen, básicamente, cuatro niveles de cortesía en japonés:

-Nivel-N: El más informal. Usado al dirigirse a gente de bajo estatus, niños y para otros asuntos familiares. Existe una versión masculina y otra femenina. Las mujeres se suelen expresar de forma más cortés y existen restricciones en cuanto al vocabulario “correcto” para una mujer.

-Nivel 0: Neutro, usado sólo en textos escritos. Es gramaticalmente más próximo al N que al 1, por lo que hay que tener cuidado al usarlo para que no se interprete como descortés.

-Nivel 1: Nivel estándar de discurso cortés, que expresa respeto y se puede usar en la mayoría de circunstancias.

-Nivel 2: A veces mencionado como “ultra-cortés” o “supra-cortés”. En realidad se trata de un modo más formal de discurso, tanto escrito como oral.

Hay que decir que si bien la diferencia entre el nivel N y los restantes es muy marcada, la de estos entre sí es mucho más gradual y hay algunas formas que no se pueden atribuir claramente a uno u otro: por ejemplo, tanto en el nivel 1 como en el 2 no existe pronombre de segunda persona, el hablante se refiere al interlocutor mediante la adición del honorífico general “*san*” (o el más cortés “*sama*”) al apellido. En el nivel 2, “*san*” puede ser sustituido por “*sensei*”, honorífico usado para maestros y otra gente considerada honorable²⁵.

Siguiendo con la descripción de Niyekawa, encontramos unos criterios para seleccionar el

²⁰ En japonés, el uso del modo imperativo tiene sólo valor de orden, por lo que los japoneses se sienten muy incómodos usándolo en español, les parece que están siendo rudos.

²¹ Inui, o.c.

²² Inui, o.c.

²³ Inui, o.c.

²⁴ Niyekawa, A.(1991).

²⁵ Etimológicamente, “*sensei*” significa “nacido antes”, y se aplica en contextos en los que la jerarquía, ligada a la sabiduría y ésta a su vez a la veteranía, es importante, como en cualquier forma de arte o artesanía, o entre los políticos.

nivel adecuado: el sexo, la veteranía²⁶, la edad, la posición, la pertenencia o no al grupo y la raza. El mismo autor explica que, de todos modos, en un primer encuentro, cada uno de los interlocutores asume que el otro es superior y usa un nivel alto de cortesía, salvo cuando hay una obvia diferencia de edad o uno de los interlocutores es una mujer (caso que no se corresponde, a mi entender, con la realidad actual²⁷). Otro punto importante es que el nivel de formalidad no decrece con la duración o la intimidad de la relación. Mientras los factores determinantes sean los mismos, es decir, mientras la posición jerárquica (por cargo, ocupación, edad, veteranía) no varíe, no importa si alguien es una nueva relación o ha sido tratado durante años.

Para el estudio de la manifestación lingüística de la relación social entre los interlocutores en japonés, Matsumoto²⁸ (1987) explica que en esta lengua la conjugación del verbo copulativo *da/desu/degozaimasu* revela distintos grados de cortesía.

Por su parte, Ide²⁹ señala que los japoneses perciben la cortesía verbal de un modo totalmente distinto al de los pueblos representativos de las culturas occidentales: los hablantes nativos de japonés disponen de menos opciones que los hablantes de otras lenguas a la hora de decidir el nivel de cortesía con el que se dirigen a alguien, puesto que su rígido sistema honorífico les obliga a hacer uso de determinadas expresiones según la posición social de sus interlocutores. La cortesía verbal es más una cuestión de automatismos activados según la posición social que de opciones disponibles según la situación comunicativa.

Kitao³⁰ abunda en la importancia del estatus social y el poder en Japón, y en que dicha importancia es menor en los EEUU. El idioma apoya este sistema, y el *keigo* (lenguaje supra-cortés; corresponde al nivel 2 según la clasificación de Niyekawa³¹) se usa para mostrar respeto al hablar a superiores o a personas de fuera del grupo. Los japoneses reconocen la jerarquía más claramente y usan la cortesía negativa más a menudo que los americanos. Para los americanos, y habría que añadir que también para los hispanos, es cortés incluir a alguien en el propio grupo usando para ello lenguaje informal, mientras que para los japoneses es más cortés mantener a los demás fuera del grupo y utilizar con ellos cortesía negativa.

Según Naotsuka³², el japonés tiene muchos ejemplos de cortesía positiva y negativa. Un japonés se disculpará para mantener buenas relaciones aunque no tenga la culpa (cortesía negativa). Si un japonés está en desacuerdo o critica, lo hace indirectamente (cortesía negativa). Si el asunto es menor, un japonés suele dar la razón aunque quiera llevar la contraria (cortesía positiva).

Rinnert y Kobayashi³³ destacan el hecho de que en japonés los honoríficos portan información social y la elección de la forma léxico - gramatical correcta en cuanto al contexto social es esencial y se fijan en la inexistencia de una forma “neutra”, no marcada. Para los hablantes japoneses, la cortesía significa percibir la propia posición respecto a los demás y escoger el nivel de formalidad adecuado.

²⁶ En el sentido de antigüedad en la pertenencia a un grupo o institución.

²⁷ En la actualidad, el nivel alto de cortesía se usa con cualquier desconocido, independientemente del sexo del interlocutor.

²⁸ Matsumoto, Y. *Politeness and conversational...* p.p. 207 – 222. En Haverkate, o.c. p.12

²⁹ Ide, S. *Formal forms...* p.223 – 248. En Haverkate, o.c. p.13

³⁰ Kitao, K.A. (1990)

³¹ Niyekawa, o.c.

³² Naotsuka, R. (1981). En Kitao, o.c.

³³ Rinnert, C. and Kobayashi, H. (1999).

Siguiendo este argumento, parece obvio que para un japonés es más fácil que para un español determinar el nivel de cortesía que debe usar en su lengua en cada situación, ya que el margen que tiene para elegir es más estrecho.

Los mismos autores citan a Hill³⁴ y su distinción entre dos tipos de cortesía, de discernimiento y de volición³⁵. Mientras la de discernimiento (*wakimae*) contempla la cortesía como clasificación social³⁶, la de volición se ocupa de los objetivos que el hablante pretende lograr. Según estos autores, las expresiones de cortesía japonesas tienden a reflejar más cortesía de discernimiento (*wakimae*), a diferencia de las inglesas (o de las españolas), que reflejan más cortesía de volición.

Rinnert y Kobayashi³⁷ destacan que el uso de honoríficos incrementa el nivel de formalidad, lo que consecuentemente eleva el nivel de cortesía. Asimismo, citan a Kumatoridani³⁸ para afirmar que las alusiones a la habilidad del oyente (“podría...”), a pesar de que también en japonés se pueden tomar como peticiones, no son usadas generalmente y, por lo tanto, no se incluyen en las listas de peticiones más comunes en esta lengua. La percepción de la cortesía por parte de los japoneses depende en gran medida del nivel de formalidad del exponente lingüístico, especialmente en cuanto a los honoríficos y a las terminaciones verbales. En cuanto a las insinuaciones (*hints*), la percepción de la cortesía depende de la propia forma y de la información social que porta. Así, la insinuación informal “*Sono hon mou sunda?*” (¿Ha terminado ya ese libro?), fue clasificada por sus informantes japoneses más cerca de “petición directa informal” que de “petición indirecta convencional informal” (“deseo” y “disposición”), debido, como mínimo en parte, a la terminación en *da*, que evoca una relación de proximidad. En su estudio, la muy formal insinuación “*Sono hon mou osumini narimashitaka*” (¿Estaría usted ya – posiblemente – en el punto de haber terminado el libro?) obtuvo la percepción más alta de cortesía porque estaba marcada con los honoríficos cortesés *o* y *nari*, asociados con gente socialmente superior o psicológicamente distante. La insinuación muy formal fue percibida como muy cortés por su formalidad y porque pedirle directamente que haga algo a una persona que está en una posición superior puede considerarse un comportamiento incorrecto. Esto demuestra que la relativa importancia que se le atribuye a la claridad pragmática³⁹ en relación con la noción de cortesía varía entre culturas y entre situaciones. En japonés, la necesidad de claridad pragmática mediante la exposición explícita de información es menos importante que en español, hasta el punto de poder llegar a ser grosero el darle a alguien más información explícita de la necesaria para comprender la intención del hablante. Aquí está, a mi entender, el origen de muchos malentendidos entre hablantes nativos de español y hablantes japoneses de español, en que los primeros no entendemos exactamente qué quieren los segundos o, incluso, si lo que están manifestando es o no una petición, y su grado de urgencia.

En japonés, si la intención del hablante de solicitar algo del oyente es obvia por el contexto parecería preferible evitar la explicitación de la petición, tanto como fuera posible. Esta estrategia de insinuación sirve para mostrar cortesía al oyente y al mismo tiempo mostrar “empatía entre los

³⁴ Hill, B y otros. (1986)

³⁵ Las categorías de cortesía de discernimiento y cortesía de volición son aplicables en términos universales; los autores las aplican al inglés y al japonés para analizar el distinto peso de cada una de ellas en estos dos idiomas.

³⁶ En este caso la posición social tiene un peso mayor que el objetivo del hablante en la determinación del grado de cortesía.

³⁷ Rinnert, C. and Kobayashi, H., o.c.

³⁸ Kumatoridani, T. (1986)

³⁹ Entendida como la explicitación inequívoca, según el contexto, de la intención del hablante (aunque no necesariamente mediante el uso de locuciones performativas).

participantes, simbolizando un alto nivel de presunciones y expectativas compartidas”⁴⁰. También se puede interpretar como el intento por parte de hablantes de estatus más alto de crear solidaridad con interlocutores de nivel más bajo. Un aspecto a considerar sobre las insinuaciones es la posible necesidad de diferenciar entre las verdaderas y las pseudo insinuaciones, que en realidad no son tales por su obviedad en un contexto dado.

En este punto, creo que es importante destacar que el gusto japonés por lo no explícito no significa necesariamente que la cortesía sea inversamente proporcional a la extensión de los exponentes lingüísticos, ya que, como destaca Weilguny⁴¹, la noción generalmente aceptada de que con la cortesía aumenta la longitud de los exponentes, es absolutamente cierta en el caso del sistema japonés. Esta contradicción aparente nos remite de nuevo a la diferencia, en la expresión de la cortesía, entre clasificación social y volición para indicar que la primera genera formas más largas cuanto mayor es la cortesía, mientras con la segunda sucede lo contrario.

Interlengua y pragmática

El interlenguaje⁴², entendido como comportamiento lingüístico sistemático de los estudiantes de una L2 o de cualquier otra lengua que no sea su L1, no se refiere a una fase concreta del aprendizaje, sino que es un continuo, a veces llamado “dialecto idiosincrásico” o “sistema aproximado”, por el que se tiene que pasar para llegar a ser competente en la lengua meta. En él el componente pragmático tiene un papel hasta cierto punto autónomo, pero con una gran relación con otros aspectos de la competencia comunicativa.

Jessner⁴³ considera que la importancia de la transferencia pragmática se debe a que los errores pragmáticos suponen violaciones de las normas conversacionales en la L2 y, al poder ser atribuidos erróneamente por los hablantes nativos a la actitud o personalidad del hablante no nativo, son potencialmente más graves que los errores sintácticos o de pronunciación, que se atribuyen generalmente al bajo nivel de competencia gramatical del hablante no nativo y por lo tanto no derivan en una calificación social negativa de éste por parte de los hablantes nativos.

La misma autora⁴⁴ destaca la influencia de las normas socioculturales de la L1 con la cita de un estudio en que Takahashi y Beebe⁴⁵ muestran como los hablantes japoneses de inglés que tienen un alto nivel de competencia eligen expresiones lingüísticas dependiendo más del estatus de sus interlocutores que del grado de familiaridad que tienen con ellos.

En lo que se refiere específicamente a la relación entre la interlengua y la transferencia, Churchill afirma que no existen evidencias de una hipotética relación de proporcionalidad directa con el nivel del aprendiz. Se refiere a los exponentes en inglés con el verbo querer, tipo *"I want you to correct this letter."* (quiero que corrijas esta carta) considerados directos en inglés (y en español), podrían ser en realidad una transferencia de una estrategia indirecta en la L1, donde la partícula final *ga* indica que el

⁴⁰ Kasper (1997) en R y K

⁴¹ Weilguny, (2001).

⁴² Jessner, U. (1996) Interlenguaje: pasado... En Cenoz, J., Valencia, J.F. (1996) p.117

⁴³ Jessner, U. (1996) La transferencia... En Cenoz, J., Valencia, J.F. (1996) aís vasco. Bilbao. p.150

⁴⁴ Jessner, U. (1996) o.c. La transferencia... p.151

⁴⁵ Takahashi, T., & Beebe, L. (1987).

hablante quiere mitigar la imposición, como en "*kono tegami o kouseishite itadakitai n desu ga...*", que, a efectos analíticos, podemos traducir directamente como "quiero que me traduzcas esta carta, pero..." y en forma más fiel a su espíritu como "quiero que me traduzcas esta carta, si es posible". Por otra parte, el propio Churchill dice haber aportado pruebas de que la transferencia de las insinuaciones fuertes (*strong hints*) en forma de exponentes negativos como "*I don't have this print*" (no tengo esta fotocopia), se produce ya en niveles muy bajos. Así pues, el autor concluye que no existe una relación lineal entre nivel de la interlengua y transferencia pragmática.

En la misma línea de análisis, Blum-Kulka⁴⁶ señala que los estudiantes de lenguas frecuentemente se desvían de las normas de la L2, tanto en los aspectos sociopragmáticos como en los sociolingüísticos de la utilización de la lengua. La desviación sociopragmática significa, por ejemplo, que los estudiantes de lenguas sean más o menos directos que los hablantes nativos, sin tener en cuenta las normas de su L1. Esto también significa que hay menos acuerdo entre los estudiantes de lenguas en los niveles específicos en los que deben utilizar expresiones más o menos directas que resulten adecuadas en una situación determinada. Este resultado muestra que los estudiantes forman sus propias hipótesis sobre la nueva cultura y que generalizan una regla pragmática en la misma medida que generalizan las reglas sintácticas y semánticas.

Sin embargo, como señalan Cenoz y Valencia⁴⁷, no todos los errores pragmáticos pueden ser atribuidos a la influencia de la L1, ya que los estudiantes de L2 también presentan comportamientos pragmáticos que son diferentes tanto de la L1 como de la L2, y característicos del interlenguaje. Según los autores, se ha observado que las peticiones de los estudiantes difieren de las de los HN en el sentido de que los primeros modifican sus peticiones externamente, añadiendo más expresiones para mitigar la petición que los hablantes nativos. Dentro de estas expresiones, Cenoz y Valencia señalan que lo más común es ofrecer razones y explicaciones para justificar la necesidad de realizar una petición, algo conocido como "*waffle phenomenon*", traducido por los autores como "fenómeno de enrollarse"⁴⁸.

Cenoz y Valencia⁴⁹ hicieron un estudio que nos permite ver claramente las diferencias en la realización lingüística de las peticiones entre los hablantes nativos y los no nativos de una lengua. El análisis de Cenoz y Valencia está basado en un test para completar el discurso al que se sometió a hablantes nativos y no nativos de inglés y de español en cuatro situaciones:

1. El profesor le pide a un estudiante que le traiga un libro de la biblioteca.
2. Un estudiante le pide al profesor los apuntes que ha impartido en la clase anterior.
3. Le pides a un compañero que te deje realizar una llamada telefónica al extranjero desde su apartamento.
4. Un guardia urbano le pide a un conductor que retire su coche de donde lo tiene aparcado.

Según los resultados, los hablantes no nativos de inglés utilizan más expresiones mitigadoras que los angloparlantes nativos en las cuatro situaciones al expresar las peticiones. Ambos grupos utilizan menos expresiones de este tipo en la situación del libro que en las situaciones del teléfono y el coche. En español también se utilizan menos expresiones mitigadoras en la situación del libro que en las situaciones del teléfono y el coche. Los nativos utilizan más que los no nativos; los europeos más que

⁴⁶ Blum-Kulka, o.c. p. 170

⁴⁷ Cenoz, J y Valencia, J.F. (1996) Las peticiones: una comparación... En Cenoz, J., Valencia, J.F. (1996)

⁴⁸ Cenoz, J y Valencia, J.F. (1996) Las peticiones: una comparación..., p.228 En Cenoz, J., Valencia, J.F., o.c.

⁴⁹ Cenoz, J y Valencia, J.F. (1996) Las peticiones: una comparación...

los americanos.

Por otra parte, los americanos utilizan menos expresiones mitigadoras que los europeos, en inglés y en castellano; los hablantes no nativos utilizan más expresiones mitigadoras que los hablantes nativos en inglés, pero no en castellano.

Test japonés-español

A continuación presento los resultados de un test para completar el discurso, basado en el de Valencia y Cenoz, realizado en Japón. En este estudio participaron 100 de mis alumnos de la clase de Composición de tercer curso de la universidad Kansai Gaidai (Hirakata, Osaka; Japón) en el mes de mayo de 2002. Se trata de alumnos de 20 o 21 años, con dos años de instrucción formal. El test se administró en horario de clase, sin límite de tiempo y sin posibilidad de realizar consultas. Las situaciones estaban planteadas en una sola hoja, en una cara en castellano y en la otra en japonés.

El objetivo del test era confirmar la existencia de carencias en la competencia pragmática de los aprendices en español en el caso concreto de la cortesía de las peticiones orales. Asimismo, el estudio sirve para corroborar la validez para el caso de mis alumnos (o sea, de japoneses aprendices de ELE en su país) de los hallazgos efectuados por otros investigadores para los ingleses aprendices de ELE o para los japoneses aprendices de inglés. Respecto al de Valencia y Cenoz, mi test incluye una pequeña variación en la situación tres, la del teléfono, ya que me pareció mucho más realista en nuestro contexto geográfico y temporal el plantear la petición del teléfono móvil que del de casa.

Al entrar a valorar las respuestas de los alumnos, hay que tener presente la dificultad que supone juzgar afinadamente su corrección pragmática, dada la poca información contextual con que estos contaron al ponerse a escribir. Además, no hay que olvidar que la corrección pragmática no es un valor universal y que en una misma cultura lo que es correcto para una persona (o tolerable) no lo es para otras.

En el caso de la primera y la segunda situaciones planteadas a los alumnos, jugamos con la ventaja de poder ponernos fácilmente en la piel del profesor que pide el diccionario o al que le piden unas copias y sabemos cuáles son las opciones que están dentro de lo pragmáticamente aceptable y cuáles no. No quiero decir con esto que en los otros casos no podamos hacer un juicio de corrección desde nuestra competencia de hablantes nativos, sino que en realidad en todos ellos nos movemos dentro del mundo de la subjetividad y, a la hora de hacer las valoraciones, de la intuición. Aunque hiciéramos un estudio de lo que en las situaciones analizadas sería considerado correcto para los nativos no podríamos más que conocer un juicio que ni sería unánime ni estaría homogéneamente repartido en la geografía del español ni sería permanente.

Precisamente, en cuanto al asunto del tiempo en relación con la corrección pragmática, quisiera explicar que en cinco entrevistas realizadas a profesores japoneses de español de entre 35 y 50 años para complementar este estudio, todos coincidieron en comentar que los resultados de mi cuestionario para el japonés hubieran sido muy distintos de haberlo realizado con miembros de su generación, en el sentido de que en ese caso las respuestas hubieran contado con marcas de cortesía más claras, especialmente en la situación 2. Posiblemente, esto refleje un relajamiento de las costumbres, una transformación social que afecta a la lengua y que convierte nuestras conjeturas en instrumentos de análisis perecederos.

Pasando a revisar con un poco más de detalle las situaciones, en la primera llama la atención el número superior de exhortaciones en español y el hecho de que la diferencia se produzca precisamente

en las que no cuentan con ninguna marca de cortesía. Lo mismo sucede con la fórmula “quiero que...”, asimilable en cuanto a la cortesía, a la exhortación pura con imperativo. Otros elementos que destacan son la gran diferencia que existe, según el idioma, para el uso de “¿puede...” y “¿me...”, decantándose la preferencia en japonés por esta última forma y en español por la anterior. En general, podemos decir que hay más muestras de cortesía en los exponentes japoneses que en los españoles.

En la situación 2, el número de exhortaciones está prácticamente igualado, pero hay una sensible diferencia en cuanto a su modificación mediante la adición de alguna fórmula de cortesía, superior para el japonés. A esto hay que añadir el mayor uso en español de la forma “quiero”, asimilable al imperativo. La fórmula “¿puede...” sigue siendo preferida en español y “¿me...” en japonés. Al igual que en la situación 1, es evidente que los estudiantes logran expresar mayor cortesía en su lengua que en la lengua meta.

En la tercera situación nos encontramos con que los alumnos tienen menos reparos en usar la exhortación pura en japonés que en español; ahora bien, en el caso de nuestra lengua lo hacen en mayor número sin añadir un atenuante cortés que me parece necesario, dada la importancia de la petición. A los datos anteriores, debemos, también en esta ocasión, añadir los de “quiero...”, que redundan en cuanto a la falta de manifestación de cortesía. En cuanto a “¿me...” y “¿puedes...”, se acumula la evidencia de la preferencia por la primera fórmula en japonés y la segunda en español. Como en ocasiones anteriores, el grado de cortesía mostrado en español es inferior al japonés.

La última situación confirma lo observado en las anteriores: En general, el número de alumnos que se decantan por la exhortación no difiere en exceso entre las dos lenguas, sin embargo, está claro que en japonés son muchos más los que conocen la necesidad y tienen la habilidad de utilizar esa fórmula acompañándola de algún modificador que aumente la cortesía y, por tanto, disminuya el carácter impositivo de la petición.

Como era de esperar, los resultados del cuestionario ponen en evidencia la existencia de carencias importantes en cuanto a la expresión de cortesía en las peticiones por parte de los aprendices japoneses de español, y confirman la necesidad de abordar seriamente la posibilidad de remediar la situación. Para ello, debemos proseguir preguntándonos sobre nuestra capacidad de intervención en el proceso de adquisición de la competencia pragmática.

Cómo “enseñar” la cortesía en las peticiones

Como señala Kasper⁵⁰, la competencia, ya sea lingüística o pragmática, no se puede enseñar, es un tipo de conocimiento que los aprendices tienen, desarrollan, adquieren, usan o pierden. El reto para la enseñanza es si se pueden o no organizar oportunidades de aprendizaje en tal forma que beneficien el desarrollo de la competencia pragmática. Los diversos estudios presentados dejan claro que, sin alguna forma de instrucción, muchos aspectos de la competencia pragmática no se desarrollan suficientemente, por lo que lo necesario es saber qué aspectos se pueden enseñar y qué enfoques pedagógicos podrían ser más efectivos.

Káspér recuerda que los estudios que han examinado si las realizaciones pragmáticas seleccionadas son o no enseñables han descubierto que sí lo son, y comparaciones de alumnos instruidos con grupos de control no instruidos han dado cuenta de una ventaja para los primeros;

⁵⁰ Kasper (1997)

asimismo, los estudios que comparan el efecto relativo de la instrucción explícita e implícita han hallado que las habilidades pragmáticas de los estudiantes mejoran independientemente del enfoque adoptado, pero los que reciben instrucción explícita obtienen mejores resultados.

Wildner-Basset (1994) y Tateyama y otros (1997) demostraron que las rutinas pragmáticas son enseñables a aprendices principiantes de lenguas extranjeras. Este hallazgo es importante para el diseño de currículos y syllabus, ya que destruye el mito de que la competencia pragmática sólo se puede enseñar después de que los estudiantes hayan desarrollado la gramática y el vocabulario.

Al ponernos a analizar los efectos de la instrucción en la competencia pragmática podríamos dedicar nuestra atención tanto a los efectos positivos como a los negativos: El sentido común y diversos estudios nos sirven como evidencia para determinar que, en comparación con conversaciones fuera del ámbito de la instrucción, el discurso clásico del profesor en una clase magistral muestra un abanico de actos de habla más estrecho, una falta de marcas de cortesía, unas entradas y salidas más cortas y menos complejas, una monopolización de la organización y gestión del discurso y, en consecuencia, una muestra limitada de marcadores de discurso, por lo que se puede producir en los estudiantes un efecto de extrapolación y generalización incorrecta de las pautas aprendidas en el aula al resto de ámbitos comunicativos.

Comparto con Káspér la observación de que la razón no puede ser que el discurso del aula sea artificial, puesto que éste es tan auténtico como cualquier otro. Lo que sucede es que la interacción en el aula es una actividad institucional en la que los roles y las posiciones sociales de los participantes están distribuidos asimétricamente⁵¹ y se reflejan y reafirman en el discurso. Por eso la clase, en su formato tradicional, no ofrece a los estudiantes lo que necesitan, ni en términos del *input* del profesor ni en el uso de lenguaje productivo por parte de los alumnos.

En cambio, las actividades centradas en el alumno hacen más que simplemente extender el tiempo de que disponen los alumnos para hablar: les dan oportunidades de practicar gestión conversacional e interactuar con otros participantes para completar una tarea. En este sentido, es importante destacar como ejemplo que, contra lo que cabría deducir de las interpretaciones ya mencionadas del profesor Inui, la mayoría de alumnos japoneses no tienen problema en alternar el uso del “tú en español y “anata” (más próximo a “usted”) en japonés cuando están haciendo una actividad con compañeros que no pertenecen a su círculo de amistades. Esto serviría como prueba a favor de la validez, para el caso japonés, de las prácticas que fomentan una interacción real entre los alumnos como experiencia de ejercitación de la competencia pragmática, aun en contextos de alumnado monolingüe e instrucción en su país. Sin embargo, la demostración definitiva de la validez de mi observación debería ser objeto de un estudio exhaustivo.

Bajando al nivel más concreto de los ejercicios para la adquisición de la competencia pragmática, comparto con Reyes y otros⁵² la idea de que estos son muy difíciles de idear y resolver, ya que “cada fragmento de lenguaje en uso tiene muchos y muy diferentes significados posibles, según la situación de comunicación, los hablantes, sus expectativas, los hábitos sociales de uso del lenguaje y, en general, el conjunto de conocimientos y creencias que llamamos contexto”. Un problema asociado a este es el de la selección del *input*, que siempre será parcial y exigirá que se apele a la imaginación. El problema es que para analizar los fenómenos pragmáticos se necesita conocer todas las circunstancias que rodean su uso,

⁵¹ Nunan (1989), citado en Kasper (1997)

⁵² Reyes, G., Baena, E. y Urio, E. (2000)

incluso las psicológicas, tanto conscientes (motivaciones e intenciones) como inconscientes, de los hablantes.

A partir de los estudios previamente citados y de otras investigaciones y teorías de aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras, podemos crear un número de actividades útiles para el desarrollo de la competencia pragmática. Tales actividades se pueden dividir entre las destinadas a despertar la consciencia pragmática de los estudiantes y las que ofrecen oportunidades para la práctica comunicativa. Las primeras aportan información sociopragmática y pragmalingüística que permite a los alumnos observar realizaciones auténticas. Pueden ser orales o escritas y presentarse en forma de producciones de hablantes nativos invitados al aula, videos o casetes que reflejen interacciones reales, etcétera.

En todo caso, es importante destacar la importancia del *input* auténtico, esencial para el aprendizaje pragmático. Pero, el *input* por sí solo no garantiza el éxito del aprendizaje: necesita de la práctica. En cuanto a las opciones de ésta, es esencial que se trate de interacciones centradas en el estudiante. En relación con este punto, Kasper⁵³ cita a diversos autores para dar la explicación racional que hay tras el enfoque por tareas: la mayoría de la interacción en pequeños grupos requiere que los estudiantes adquieran alternativamente el rol de hablante y oyente; además, diferentes tipos de tareas pueden llevar a los alumnos a involucrarse en distintos actos comunicativos.

Por mi parte, creo que hay que destacar que las interacciones en un enfoque por tareas pueden ser tanto dentro del grupo como fuera del mismo, con interlocutores cuya posición social sea superior a la de los aprendices y a los que tengan que hacer peticiones de diverso nivel impositivo y requieran, por lo tanto, distintos grados de cortesía.

Conclusión

Creo que este estudio permite ver cuál es la importancia de la correcta expresión de la cortesía en las peticiones, especialmente para los estudiantes japoneses de español/LE, y también la carencia que padecen en ese sentido, por la imposibilidad de transferir esa habilidad desde su sistema japonés, por la distancia del mismo respecto al español y por la falta de conocimiento de las equivalencias entre niveles de cortesía en las dos culturas en general y en su expresión lingüística en particular. De lo que se deduce la necesidad de una instrucción específica, con información explícita, con exposición a muestras reales y con prácticas que permitan al aprendiz ejercitarse en interactuar con otros hablantes usando el grado de cortesía pertinente.

Bibliografía

- Blum-Kulka, S. (1996) Variaciones en la formulación de peticiones. En Cenoz, J., Valencia, J.F. 1996. La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales. Servicio editorial Universidad del País vasco. Bilbao.
- Brown, P. y Levinson, S. (1978) *Politeness*. Cambridge University Press. Cambridge, 1978.
- Cenoz, J y Valencia, J.F. (1996) Las peticiones: una comparación entre hablantes europeos y americanos. En

⁵³ Kasper (1997)

- Cenoz, J., Valencia, J.F.
- Cenoz, J. (1996) La competencia comunicativa: su origen y componentes. En Cenoz, J., Valencia, J.F.
- Churchill, E. (2001) *Requests by Japanese Learners of English: Where We Are and the Road Ahead*. JALT. TLT
 URL: <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/01/feb/churchill.html>
- Code, S. y Anderson, A. (2001) *Requests by Young Japanese: A Longitudinal Study*. JALT. TLT
 Document URL: <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/01/aug/code.html>
- Escandell, M.V. (1999) Introducción a la pragmática. Ariel Lingüística. Barcelona.
- Fernández, C. (1998) Aportaciones de la pragmática a la enseñanza del español/LE. Fundación Antonio de Nebrija. Madrid.
- Grice, H.P. (1975) *Logic and Conversation*. En *Syntax and semantics 3: Speech acts*, ed. P. Cole y J.L. Morgan, Academic Press, New York.
- Haverkate, H. (1994) La Cortesía Verbal (estudio pragmalingüístico). Gredos, Madrid.
- Hill, B y otros. (1986) *Universals of linguistics politeness: quantitative evidence from Japanese and American English*. Journal of Pragmatics.
- Horikawa, N., y Hayashi, S. *Keigo guide*. Meiji Shoin. Tokyo, 1969.
- House, J. (1989) *Politeness in English and German: the functions of please and bite*. In Blum-Kulka, S, et al. eds.: *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*, Ablex. Norwood (NJ).
- Ide, S. *Formal forms and discernment: two neglected aspects of linguistic politeness*. En *Multilingua VIII-2/3*
- Inui, E. (2000) Problemas socioculturales de los estudiantes japoneses. Frecuencia ELE, nº13, Madrid, marzo de 2000.
- Jessner, U. (1996) Interlenguaje: pasado, presente y futuro. En Cenoz, J., Valencia, J.F. 1996.
- Jessner, U. (1996) La transferencia en la adquisición de la segunda lengua. En Cenoz, J., Valencia, J.F.
- Kasper, G. (1997) *Can pragmatic competence be taught?* NFLCR Network, nº 6. Second Language Teaching and Curriculum Center. University of Hawaii.
- Kitao, K.A. (1990) *Study of Japanese and American Perceptions of Politeness in Requests*. Doshisha Studies in English No. 50.
- Koike, D.A. *Requests and the role of deixis in politeness*. En Journal of Pragmatics, XIII-2.
- Kumatoridani, T. (1986) *Hatsuwakoi riron kara mita irahyougen: hatsuwakoi kara danwakodou*. Nihongo gaku 14, 12-21
- Lakoff, R. (1973) *The logic of politeness, or minding your P's and Q's*. *Proceedings of the Ninth regional Meeting of the Chicago Linguistics Society*.
- Leech, G. (1983) *Principles of pragmatics*. Longman. Londres.
- LoCastro, V. (2001) *Individual differences in second language acquisition: attitudes, learner subjectivity, and L2 pragmatic norms*. System 29, 69-89
- Matsumoto, Y. *Politeness and conversational universals: observations from Japanese*. En *Multilingua VIII-2/3*,
- Naotsuka, R. (1981) *Mutual understanding of different cultures*. Taishukan. Tokyo.
- Niyekawa, A. (1991). *Minimum Essential Politeness: A guide to the Japanese Honorific Language*. Tokyo, Kodansha.
- Reyes, G., Baena, E. y Urio, E. (2000) Ejercicios de Pragmática (I). Arco Libros, Madrid.
- Rinnert, C. and Kobayashi, H. (1999) *Requestive hints in Japanese and English*. Journal of Pragmatics 31, 1173-1201.
- Searle, J. *Actos de Habla*. (1969) Catedra. Madrid
- Takahashi, T., & Beebe, L. (1987). *The development of pragmatic competence by Japanese learners of English*. JALT Journal, 8, 31-155.
- Trosborg, A. (1995) *Interlanguage Pragmatics (Requests, Complaints and Apologies)*. Mouton de Gruyter. Berlin-New York.
- URL: <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/01/aug/code.html>
- Weilguny, T. (2001) *Politeness in Intercultural Encounters*. 5.

Case study – The Japanese Politeness system: Keigo. Linguistic Seminar,
<http://www.geocities.com/hase13/papers/LS-PolitenessIE.pdf>

SOBRE LA NECESIDAD DE EVITAR LA TERMINOLOGÍA GRAMATICAL EN LA CLASE DE E/LE

Jesús Maroto López –Tello

RESUMEN

La mayoría de los términos que usamos en gramática proceden de 1492, y necesitarían explicación. Hay términos que dan risa, otros dan pena, y algunos dan náuseas.

Todas las lenguas tienen una estructura lógica y psicológica, basada en la manera de pensar y en la cultura de esa región. Los hablantes nativos de cada país han adquirido el dominio natural de su lengua sin ser conscientes de la terminología específica de la gramática.

Debemos usar las palabras como son (y con su significado propio en cada momento), sin tener que llamarles científicamente de ninguna manera.

Con frecuencia vemos que los alumnos se preocupan demasiado por saber y retener los términos gramaticales, y se olvidan de captar el contenido y significado de cada palabra. Resulta, pues, que no entienden la idea general de la frase y lo que se quiere expresar con ello.

Las “palabras” son eso: “parábolas” o “metáforas” de lo que pensamos o de la realidad de las cosas; ¿para qué vamos a poner nuevos vocablos especializados que distorsionan el pensamiento y distraen de la idea que pretendemos comunicar?

Creo que es contraproducente usar los términos gramaticales. Los alumnos no tienen por qué aprender “artículo”, “substantivo”, “adjetivo”, “verbo”, “pronombre”, “preposición”, “indicativo”, “imperativo”, “subjuntivo”, “pretérito”, “reflexivo”, etc., etc.

APERITIVO. (PARA ABRIR BOCA)

Permítanme, antes de comenzar, que les lea unos párrafos de Manuel Seco en su “Gramática esencial del español”, ligeramente parafraseados por mí.

“No estamos solos. Vivimos en sociedad. Pero vivir en sociedad no consiste solamente en que otras personas estén o pasen cerca de nosotros, sino en que nos relacionemos de algún modo con ellas. Esta relación se produce gracias a la comunicación.

«Comunicar» es hacer saber a otro lo que uno piensa, lo que uno siente o lo que uno desea. La manera más corriente de comunicarse es hablando. No solo es la más corriente, sino la más importante. Pero no es la única.

En el acto de la comunicación se dan estos elementos:

- 1º el emisor (persona que dirige el mensaje),
- 2º el receptor (persona que recibe y entiende el mensaje),
- 3º el signo (asociación de un significado determinado a un significante determinado, previamente convenida por el emisor y el receptor).

Nos comunicamos también mediante gritos y movimientos o gestos; pero principalmente, por

medio del lenguaje.

El lenguaje lo va haciendo el hombre con la razón. Somos animales racionales, seres pensantes.

Cada grupo humano forma su propia lengua. La lengua y la mente están íntimamente unidas. La lengua es un valiosísimo auxiliar del pensamiento. Es preciso saber bien lo que se dice.

La comunicación con los demás a través de nuestra lengua ensancha el horizonte de nuestra mente hasta el infinito.

Un 90% de lo que conocemos nos lo han transmitido otras personas. Y no se trata sólo de los que conviven con nosotros... A través de la lectura nos llega gran parte del conocimiento. Las letras, que representan gráficamente los ruidos del lenguaje hacen que nos beneficiemos de las experiencias y sabiduría de otras personas”.¹ Los libros son nuestros maestros.

Vamos a empezar.

PRIMER PLATO. (INTRODUCCIÓN)

Esta presentación no es el fruto de una extensa y profunda investigación; hablo más bien como “viejo que como diablo”.

Todo empezó quizás en el bachillerato, hace más de 50 años, con el famoso carcamal “pluscuamperfecto”, al que todos los chicos y chicas le hacíamos burla, y creo que bien merecida: es el típico fósil de la gramática, tan repleta de nomenclatura latinesca.

Han pasado 510 años desde la gran gramática de Nebrija. Se ha avanzado mucho en metodología lingüística, en gramática funcional y aplicada, en psicolingüística y sociología del lenguaje, etc.; pero aún continuamos usando los mismos vocablos que, en muchos casos, han cambiado de significado.

Después de leer varios libros sobre la lengua española y usar diversas gramáticas prácticas y teóricas en mi experiencia docente, me he reafirmado en la idea de que seguir empleando los términos técnicos gramaticales – a veces meros cascarones sin contenido – nos impide frecuentemente llegar a la médula y espíritu de la lengua.

También en Japón se han hecho, y se van haciendo, valiosos intentos de presentar el español de forma asequible y digerible, dejando a un lado el duro armazón de la sintaxis. Por desgracia, son todavía muy pocos, y apabulla la enorme cantidad de libros de texto y “gramáticas académicas” que, en mi opinión, son verdaderos mamotretos o momias de museos arqueológicos.

Estoy de acuerdo en que el profesor, o el enseñante, o el ayudante de aprendientes (como queramos llamarnos) debe saber lo más posible de terminologías, especialización y teorías especulativas, etc., etc.; pero ¡ajo! – y aquí quiero insistir – , debemos hablar lo menos posible de esto en las clases de lengua a los estudiantes. Nosotros mismos perdemos perspectiva de nuestra lengua y olvidamos el delicioso sabor que tienen las palabras si nos aferramos a la mera terminología globalizadora (¡ilustre vocablo de moda!) y definitoria.

¡Qué bonita es, por ejemplo, la palabra “tú”, sin más, pequeña pero con fuerza (miremos y oigamos su acento), llena de intimidad y cariño que supone y confirma a mi propio yo; palabra que deseo me digan con toda sinceridad y que, por mi parte, yo quiero dirigir a la persona que está junto a mí y me mira sin recelo. El “tú” me recuerda a mi madre, a un amigo, a mi hijo, a mi esposa, a un

¹ Seco, Manuel, *Gramática esencial del español*, Edit. ESPASA, 4ª edición, 1999. Madrid. Introducción. pgs. 19–25

compañero de trabajo. “Tú” me recuerda a ti. Pero si en clase alguien ha dicho, por ejemplo, “tú bebo vino”, y le pregunto, con la esperanza de que recapacite y se corrija: ¿qué significa “tú”?, me responde con todo aplomo, seguro de estar dominando la situación: “es el pronombre personal de segunda persona en su forma singular”(!!!). Y lo bueno es que no puedo suspenderlo, porque lo ha dicho perfectamente; yo sí quisiera suspenderme... – de un árbol –.

El prurito de hacernos los entendidos en terminología (llamada) científica nos pierde. No nos damos cuenta de que la ciencia es saber (scire) la realidad de las cosas; no es especular (speculum=espejo) o hablar del simulacro de las cosas.

Manuel Seco, en su “Gramática esencial del español” llama al “idioma: función respiratoria de la mente”.² Todos sabemos respirar, aunque sólo unos pocos fisiólogos entenderán el funcionamiento y nomenclatura de los distintos órganos involucrados en dicha actividad; y aprender la terminología no nos facilitará nada para mejorar nuestra respiración. Tampoco nos ayuda a andar el conocimiento de los músculos, tendones, huesos y demás aspectos de la locomoción; más bien nos dificultará caminar con soltura y agilidad si mientras andamos vamos analizando esos movimientos: echar todo nuestro peso sobre un pie e inclinar el cuerpo ligeramente sobre ese pie en diagonal hacia adelante; después levantar el pie contrario dando una pequeña patadita al suelo para despedirlo hacia atrás, dirigir inmediatamente ese pie hacia adelante y posarlo a unos 15 ó 20 cms. delante del otro pie; acto seguido, echar todo nuestro peso otra vez... (y así hasta cansarnos).

Bueno, creo que esto es un poco la parodia de algunas de nuestras clases de gramática. Dejemos al niño que ande, se caiga, se levante, avance, retroceda, etc. y le echaremos una mano cuando haya un gran charco o venga un camión.

Normas de hablar y formas de comunicación.

A esto se le suele dar el nombre de gramática. Todos sabemos que “gramáticos” viene de “gramma” (escritura); y “grammatikós” significaba escritor o crítico literario.

Toda gramática tiene sus reglas. “Regla” proviene de “regula”(barra de hierro o madera para medir o establecer niveles, y hacer clasificaciones. De ahí se pasa a la idea de “patrón”, o “ley de un organismo”.

Por todo esto, no me gusta pensar en la lengua como algo regulado o “legislado”, ni como algo escrito solamente. Creo que toda lengua se basa en la psicología y cultura de un pueblo, en su tradición, con ciertas normas comunes y formas de pensar, que evolucionan según las épocas, y varían según las personas (jóvenes, viejos, cultos, incultos, nortños, sureños).

En japonés tenemos literalmente trasladado el vocablo “gramática” a BUNPOO. Y así no me extraña ver que muchos japoneses piensen en el idioma como algo escrito, con unas reglas bien establecidas e intransferibles. Si yo tuviese suficiente dominio del idioma japonés, me gustaría cambiar la palabra BUNPOO (que supongo viene de BUNSHOO NO HOOSOKU: reglas para escribir frases) por WAHOO (HANASI WO SURU HOOHOO: forma de hablar) o, mejor, por WASHIN (parece que no existe, pero yo la haría provenir de HANASHI WO SURU SHINRI: psicología o sentimiento del hablar).

Pero, al fin de cuentas, si ya tenemos el vocablo GENGO (“decir” y “hablar contando cosas”) que

² Seco, Manuel, op. cit. Introducción. pg. 13

significa “idioma”, ¿para qué molestarnos en hacer otro nuevo o usar términos equívocos? Valdría con SPAIN– GO o HISPANIA– GO y tratar de entender su psicología e idiosincracia.

SEGUNDO PLATO. (PLATO FUERTE)

Dentro de las “normas de hablar y las formas de comunicación” (en vez de “GRAMÁTICA” prefiero este circunloquio) quiero concentrarme en el significado neto de las palabras y su uso apropiado.

Hay palabras que indican acción (los llamados “verbos”), y palabras que señalan cosas – palpables o impalpables, concretas o abstractas – (los llamados “substantivos”), palabras que expresan cualidades de esas cosas (“adjetivos”), palabras que son modalidades de la acción (“adverbios”), etc.; y otras muchas partículas que prestan distintos servicios: para unir palabras o frases (las llamadas “conjunciones”), para substituir o representar cosas, personas o animales (“pronombres”), para clarificar cosas (los llamados “artículos”), para indicar aspectos de la acción: “vivir en...”, “ir a ...”, “venir de...”, “hablar con...”, “estudiar para...”, o delante de las cosas: “desde la oficina”, “hasta mi casa”, “sin dinero”, “por el parque”, etc.(son las llamadas “preposiciones”).

A todas las partículas que he mencionado las llamo simplemente así: “partículas” (porque son partes pequeñas de la frase); y no digo conjunción; ni pronombre, ni artículo, ni preposición. Si es necesario decirlo en japonés (que procuro evitar), las llamo JOSHI a todas. (JOSHI significa “partícula” que “ayuda” a enlazar palabras: WA, GA, WO, NI, E, NO, TO, KARA, MADE, TAME, etc.).

Como ustedes ven, todo esto que les parecerá raro, inútil, pedante y que saca las cosas de quicio, todo es para mí refrescante y algo que me ayuda a pensar ágilmente en el funcionamiento, uso y contenido de cada palabra, echando los clichés y tópicos por la borda.

Voy a empezar con las palabras que indican acción (los llamados “verbos”).

Primero conviene decir que esas palabras, con la forma que tienen en el diccionario (–AR, –ER, –IR; los llamados “infinitivos”) no indican todavía acción, hasta que señalemos o decidamos quién o qué será el responsable de esa acción. Por lo tanto “comer” no significa en japonés TABERU, sino TABERU KOTO; y así todas las demás palabras en –AR, –ER, –IR.

Así pues: “como” sí significa (WATASHI WA) TABERU, “comes” significa ANATA (SHITASHII AIDAGARA) WA TABERU, “comemos” significa WAREWARE WA TABERU, etc., etc.

Estas formas que proceden de la palabra “comer” se usan en el presente. Hay que tener en cuenta que “presente” es una idea filosófica o psicológica que significa unión o combinación de pasado y futuro. Si a una cosa o a un acontecimiento no le queda nada de futuro, pensamos que acaba de morir o desaparecer o ha finalizado, es decir: no es presente, es solo pasado. Y si no tiene pasado, quiere decir que aún no existe: podrá tener futuro, pero no presente. Por eso, la expresión “como pan” indica que hasta ahora he comido pan y seguiré haciéndolo. Resumiendo: todas las acciones presentes llevan una connotación de continuidad.

En cuanto a los agentes de acción, conviene borrar del mapa gramatical los términos “1ª persona”, “2ª persona” y “3ª persona”. En ámbitos sociales, psicológicos o aun en términos de buena cortesía, “usted (o tú) primero”, si hubiera varias personas yo debería ser la última; él, ella o cualquier otro, antes que yo. Es por lo tanto, mejor (mucho más corto y más real) decir, simplemente “yo”, “tú”, “él”, “ella”,

“usted”, sin ningún otro apelativo gramatical, para uno solo (acompañándolo incluso con un ligero gesto de la mano, y su equivalente en japonés, si se quiere) y “nosotros/-as”, “vosotros/-as”, “ellos/-as”, “ustedes” para dos o más seres, evitando también los vocablos “singular” y “plural”, términos equívocos.

Según avanzamos en la presentación de estas acciones, nos encontramos con la idea de pasado como tal (no unido al futuro para formar el presente). Si para un angloparlante o para un japonés, la idea y la forma de pasado es sólo una, para un español hay siete o más formas de pasado. Naturalmente, no conviene mencionarlas todas al comienzo del curso para principiantes, pero debemos tenerlo en cuenta.

El pasado más cercano es la acción que se acaba de hacer; es decir, acción acabada en tiempo presente: “he comido muy bien (ahora)”. Esta mañana, hoy, esta semana, este mes, este año, en mi vida etc. son tiempos del presente. En cualquiera de esos casos podemos decir “he comido mucho arroz”. El nombre con que se suele designar en gramática esta forma de acción es pretérito perfecto. Ni lo de “pretérito” ni lo de “perfecto” es adecuado; “pretérito” por lo anacrónico del vocablo y “perfecto” por lo imperfectamente que expresa su significado. Es un error llamarle “perfecto” porque en el español actual no significa “acabado” como ocurría en el latín, sino “impecable”, “sin error alguno”.

Si continuamos analizando otras formas de acción nos topamos con el llamado pretérito imperfecto (¡pobrecito él! ¡lleno de errores y pecados!). Creo que sería más asequible a nuestra imperfecta inteligencia hablar de una acción pasada a medio realizar, in-acabada – como significaba en latín – o de una acción varias veces repetida. Si decimos “cuando vivíamos en España, tomábamos vino Valdepeñas” expresamos las dos ideas de esta forma de acción: continuidad y repetición.

A veces se le llama en japonés “pasado lineal” (SEN-KAKO). Es un intento bueno de vulgarizar lo incomprensible del “pretérito imperfecto”, pero resulta que le colgamos otro sambenito también inapropiado porque deja fuera el aspecto de repetición que equivaldría a muchos puntos seguidos, y no creo que lo llamen “pasado puntilloso” ¡!

Pasamos ahora a la forma de “comí” cuando hablamos de una acción pasada en un tiempo definitivamente pasado (ayer, anteayer, la semana pasada, el año pasado, en 1999, etc.); por eso me extraña que le llamemos pretérito indefinido siendo uno de los más definidos tiempos del español.

Y llegamos al famoso pretérito pluscuamperfecto (plus–quam–perfectus). Es difícil imaginar algo que sea “más que perfecto”...(!). Sencillamente hablando, no se trata más que de la forma “había comido” con el significado de que antes de otra acción pasada (por ejemplo: “cuando Juan llegó”) yo ya “había comido”. Es decir, se usa para comparar o relacionar dos acciones del pasado.

Existe también otra forma de acción pasada en comparaciones: “hube comido” (llamado pretérito anterior) que se usa poco y que, por lo tanto, no convendría tratar en las clases de E/LE, a menos que tengamos algún curso especializado de lectura de textos.

Después de mencionar las formas de acción pasada en nuestro modo real (u objetivo) de hablar (llamado modo indicativo), vamos a continuar con las acciones futuras. Una de ellas es “voy a comer”, llamada “perífrasis de IR con infinitivo”, también curiosa manera de querer encasillar todo. Otra forma de acción futura es “comeré”, con cierto lastre de obligatoriedad por aquello de que se formó con “comer–he”, residuo de “he de comer” (emparentado con el “I have to eat” del inglés). Aparte de la intención futura que conlleva esta forma, se usa también para suponer algo que no sabemos ahora con seguridad, pero imaginamos; por ejemplo: “ahora mi padre estará en casa”. Suele llamarse futuro imperfecto que, por lo dicho anteriormente, me parece una forma muy imperfecta de llamarlo. Otras veces se le llama “futuro simple” para diferenciarlo del compuesto con la forma futura de HABER

(“habré comido”), llamado futuro perfecto. El dichoso apelativo de perfecto (en latín “acabado”) se debe a que imaginando una acción en el futuro (por ejemplo: “cuando Juan llegue”), otra acción ya estará acabada (“yo habré comido”). Es decir, primero “yo como”, después “él llega” (“cuando llegue Juan, ya habré comido”).

La forma “comería” (llamada “condicional simple”), se usa bajo una condición latente o patente: “me comería un bocadillo de jamón” (si fuera posible), o dependiendo de una idea del pasado: “dijo que comería...” (mañana), o también para indicar probabilidad de una acción pasada: “ayer me comería medio kilo de carne o más”.

La forma compuesta de este condicional “habría comido”, se usa, como otros compuestos, para comparar dos acciones del pasado, una después de otra, pero suponiendo una condición: “si me lo hubieras dicho, habríamos comido juntos” o una mera suposición imaginada: “si yo viviera en Corea habría visto los partidos de España en la Copa Mundial de fútbol”.

Nos topamos ahora con otro término gramatical al que le tengo tirria desde hace tiempo: (el “imperativo”). ¿Por qué llamar de un modo tan arrogante a una forma de acción que generalmente es para ruego, consejo, advertencia, petición, aviso, etc.? Tanto la forma directa (familiar y amigable) del tú, como la indirecta (distante) del usted o la negativa – también indirecta – del tú son, y deberían ser siempre suaves y modestas súplicas o amables recomendaciones; nunca órdenes imperativas. Sólo el que se considera superior a los demás y que piensa no necesitar nada de nadie, levanta la voz (y a veces la mano) para decir algo que él imagina ser imperativo. Se comprende que este vocablo entrase en la gramática de Nebrija en una época en que el imperialismo español se extendía hacia América y el emperador Carlos V dominaba media Europa. Pero esos tiempos pasaron (¡afortunadamente!).

Todo lo que hemos dicho hasta ahora de las formas de acción se mueve en un ámbito real, tangible y objetivo. A esas acciones se las puede indicar (por eso tal vez se le llamó MODO INDICATIVO). Hay otras formas, otra manera de hablar: imaginada, deseada, sentida, subjetiva (el llamado MODO SUBJUNTIVO). Esas ideas se mueven en un ámbito irreal, aunque esperanzador. Normalmente no podemos indicarlas; podemos desearlas, sentirlas, dudarlas.

El nombre tal vez se deba a que dos ideas íntimamente ligadas (“juntas”) se hallan una en el mundo real (sobre una línea imaginaria o sobre este mundo real donde podemos indicar cosas) y otra en el mundo irreal (baño – “sub” en latín – el deseo o sentimiento de alguien).

En esta manera o modo de hablar (espectativo y subjetivo) tenemos más o menos las mismas formas de acción que en el modo real y objetivo (indicativo): (presente, pretérito imperfecto, pretérito perfecto, pretérito pluscuamperfecto, futuro, ...); con lo cual, necesitamos también una gran agilidad mental para evitar estos escollos y no contagiarnos del “terminologismo huero”. Con mente sana podremos ayudar mejor a los estudiantes.

Las formas especiales de “comiendo” y “comido” (llamados GERUNDIO y PARTICIPIO – ¡otros carcamales! –) se pueden explicar sencillamente usando, la primera con ESTAR, SEGUIR, etc. (: “estoy comiendo”, seguimos hablando”) y su traducción adecuada al japonés; y la segunda con ESTAR, HABER, etc. (“¿Has comido?” “Estoy acostado”). La primera indica la acción en mitad de su proceso y la segunda indica acción acabada. Recordemos el comentario de Cela sobre “estar dormido” y “estar durmiendo”.

Tipos de acciones.

Hay acciones que no necesitan objeto especial para realizarse (por ejemplo: “duermo”, “corro”, etc.) y acciones que exigen algo para poder entenderlas (por ejemplo: “tomamos café”, “¿tocas la

guitarra?"; si no decimos "café" o "la guitarra", la acción se queda como en suspense, le falta aterrizar a un objeto para tener sentido (son los llamados verbos transitivos –estos últimos – y verbos intransitivos). En español, una gran mayoría de palabras de acción son "extravertidas". Siempre pensamos en algo que tomar, beber, escribir, comprar, manejar, construir, levantar, lavar... Se podría decir que son acciones controladoras, dominadoras.

Hay menos acciones "in-manentes", con sólo el agente de la acción, que acciones dominantes y poseedoras. Por esta escasez de acciones auto-suficientes o independientes de objeto, se sintió tal vez la necesidad de formar circunloquios con agentes "autómata" (que acostasen, levantasen, duchasen, sentasen,... a su propio cuerpo). Son algo así como palabras de acción narcisista. (Son los llamados verbos reflexivos porque se usan con pronombres reflexivos). Para un hispanohablante de – a – pie, "reflexivo" es un ser humano que reflexiona con frecuencia; y – que yo sepa – ni los "verbos" ni los "pronombres" reflexionan. Y para rizar más el rizo, cuando "me acuesto" no reflexiono; tampoco "me levanto" como una acción reflexiva; después "me afeitó", "me ducho", "me visto", "me siento", "me sirvo un cafelito", "me pongo la chaqueta" y "me voy a trabajar"; todo sin reflexionar lo más mínimo. (¡No son horas!)

Todas estas acciones están formadas con agente y receptor. Podría decir también "te levanto", "te afeitó", "te ducho", "te visto", etc. donde aparecen claramente los dos personajes; sólo que en los casos citados primeramente ("me levanto", etc.), el mismo actor hace los dos papeles: de protagonista y de antagonista al mismo tiempo.

Las expresiones japonesas con SUWARU, OKIRU, NERU, KARIRU, TATSU y muchas más, no tienen equivalencia directa en español. Entonces los estudiantes se desorientan. Lo que sí tenemos es SUWARASERU, OKOSU, NEKASERU, KASU, TATASERU, etc. etc. Al enseñarles esto vuelven a orientarse: si se puede decir "te levanto a las 7:00" (WATASHI WA ANATA WO 7:00 NI OKOSHIMASU) también es posible "me levanto a las 7:00" (WATASHI WA WATASHI WO – JIBUN WO – 7:00 NI OKOSHIMASU, transferible a 7:00 NI OKIMASU). Las partículas "me", "te", "se", "nos", etc. son simplemente indicadoras de la persona que recibe la acción, y tienen varios usos y significados.

"me acuesto" (JIBUN GA KARADA WO YOKO NI SURU = NERU)

"me pongo el sombrero" (JIBUN GA WATASHI NI BOOSHI WO KABUSERU)

"me bebí dos botellas de vino" (énfasis) (WAIN BOTTORU WO NI-HON MO NONDA)

"nos queremos mucho" (reciprocidad) (WATASHITACHI WA AISHIATTE IRU)

Como siempre, tenemos el problema de los diccionarios. Además de llamar erróneamente a estas palabras de acción "verbos reflexivos", les pegan la partícula "–se" ("lavarse", "sentarse", etc.) como si hubiera que decir siempre: "quiero sentarse", o "vamos a sentarse", "tienes que lavarse". ¿Por qué no escribirán "acostar(pr*)", "arrepentir"(pr*), etc. *Abreviatura de "pronombre" (me, te, se, nos, os, etc.)

Un ligero comentario sobre el grupo de palabras de acción "GUSTAR", "MOLESTAR", "PREOCUPAR", "DOLER", "PARECER", "INTERESAR", "IMPORTAR", etc. Son también palabras que se usan con partículas (me, te, le/se, nos, etc.). No importaría incluirlas en el diccionario igual que las anteriores (i.e. con la partícula pospuesta): "gustar" (pr*), "preocupar" (pr*), etc.

Me extraña también que muchas veces mutilen al pobre GUSTAR y solo le dejen las formas de "gusta/–n", "gustó/–aron", "gustaba/–n" etc. ¿Qué va a hacer la chica enamorada que quiere preguntarle a su novio "¿te gusta?", y el tortolito, a su vez, no podrá decirle "sí, me gustas mucho", no por falta de

ganas, sino porque no se lo permite Doña Gramática.

Y así otras palabras del grupo. Por ejemplo “parezcotonto”, deberíamos usarlo con más frecuencia, igual que decimos “pareces una princesa”.

Hemos analizado, un poco a salto de mata, el mundo de la acción (los llamados verbos). Vamos a continuar con otras palabras. Cuando en la frase aparecen palabras de diferente función, nos surge el problema de cómo emplearlas bien y cómo hacer entender a los estudiantes el uso apropiado de cada una.

En la frase “La madre de Paco lee un libro interesante, mientras un amigo de Pilar ve la televisión, y al mismo tiempo, unas niñas están jugando en el jardín pero los hijos de María hacen los deberes en una mesa del jardín”, aparecen subrayadas las partículas que aclaran cosas, personas y acontecimientos. Ya mencioné anteriormente mi repulsa a usar el vocablo “artículo” para estas partículas. Y no intento darles un nuevo nombre más adecuado. Me parece que parte de la terminología gramatical actúa como cadenas o camisas de fuerza, quitando libertad y soltura al contenido. Cualquier otro nombre se convertiría con el tiempo en una especie de escafandra o uniforme pasado de moda. Aunque en campos totalmente ajenos al de la lengua, tenemos también casos similares: la asociación religiosa llamada MUKYOOKAI (con la bellísima idea de no cerrarse en una sola iglesia o idea religiosa), se ha convertido en una asociación definida y diferente a las demás. Ahora es MUKYOOKAI KYOOKAI. Así ocurrió también hace muchos siglos con los KATOLIKÓS que significaba “universal”, pero resultó que el que no pensaba como los católicos estaba fuera del catolicismo. Es decir que la “creencia universal” se ha convertido en una “creencia particular”.

Las tiendas de artículos MUJI (sin marca) se han convertido en la “marca MUJI” (marca 《sin marca》) y los que no llevan la marca MUJI no son MUJI SEIHIN (artículos 《sin marca》). Es decir: son meros artículos sin marca, pero no son artículos con la marca llamada “sin marca” (¿ustedes me entienden? ¡Yo no!).

Por eso, como no quiero re-nominar ninguna parte de la gramática, voy siempre al grano, al pan le llamo pan y al vino le llamo vino; el... (algo), la...(algo), un...(algo), una...(algo), los...(algo), etc. los llamo así simplemente. No tengo por qué decir “artículos determinados” o “artículos indeterminados” u otras denominaciones globalizadoras.

Volvamos a las partículas subrayadas de la frase anterior: ¿Por qué se usa la madre de... y la televisión, y el jardín y los hijos de... y los deberes...? ¿No se podría decir “una madre de Paco... y una televisión, y un jardín, y unos hijos de María y unos deberes..?”

Por otra parte, ¿Por qué se usa un amigo de Pilar, unas niñas y una mesa? ¿No se podrá decir el amigo de Pilar, las niñas, y la mesa del jardín?

Decimos la madre de Paco porque Paco solo tiene una madre, como decimos el sol porque solo hay un sol. Decimos un amigo de Pilar porque Pilar tiene varios amigos y aquí hablamos de uno solo, como diríamos se “ve una estrella” porque hay muchas y solo mencionamos la que vemos. Decimos la televisión (no hablamos de “televisor”) porque dentro de los inventos (la radio, el cine, el teléfono, la electricidad, etc.) la televisión es una sola; y lo mismo ocurre con cada uno de esos inventos. Por eso “vemos la televisión” significa vemos eso único que todo el mundo conoce como “televisión” y no hay equívocos. Decimos el jardín cuando la situación es en casa de alguien y el sentido común nos enseña que en las casas hay sólo un jardín. Se diría “en un jardín de la ciudad” porque en tal ciudad hay muchos jardines; “los hijos de María” nos indica que no excluimos a ninguno; si dijéramos “unos hijos de María hacen los deberes”, nos imaginaríamos a “otros hijos” haciendo algo diferente.

“Unas niñas están jugando en el jardín” significa que no todas las niñas del mundo, o de la ciudad, o de la fiesta de hoy – como es nuestro caso– están jugando, como sería si dijéramos “las niñas están jugando”.

Y así podríamos seguir explicando todos los demás casos concretos, siempre basándonos en el sentido común, y en la manera de pensar de los mortales.

Pasamos ahora a las palabras que indican cosas, personas y demás (libro, madre, gato, agua, fútbol, emoción, etc.) (los llamados substantivos o nombres). Enseguida hay que hablar del “sexo” que tiene cada uno porque, aunque sea inconscientemente, los tratamos como seres vivos. Es quizás influencia del “animismo” antiguo de los pueblos primitivos, o de la mitología griega que todo lo diviniza o espiritualiza. Por lo tanto son masculinos o femeninos; y, según su “sexualidad” llevarán las partículas precedentes y cualidades acompañantes con el mismo aspecto sexual (prefiero usar esta forma de explicar las cosas, más que denominar el género gramatical).

Y con ello paso a comentar algo de las palabras que indican alguna cualidad o característica de las cosas o personas (los llamados adjetivos). Solemos poner esas palabras después de las cosas porque en el pensamiento greco-romano (cuya influencia aparece en todas las lenguas latinas) primero se considera la cosa y después sus aspectos y cualidades (por ejemplo: “una casa nueva”). Es la lógica de la filosofía griega; De ahí los vocablos “substantivo” y “adjetivo” es decir substancia, lo que “sub-stat”, base de la esencia y realidad de las cosas; y después lo que se le añada (“ad-jacere”) se le “arroja a ...”; pero a veces colocamos esas palabras calificadoras delante para variar el sentimiento o psicología de esa cualidad (por ejemplo: “la nueva casa”). Conviene traducir estas frases al japonés en la clase de E/LE. Les resulta muy comprensible.

La idea de concordar la forma externa de la cualidad con la cosa es también lógica greco-latina: los adornos se adaptan al sujeto adornado, como hay vestidos para niñas y vestidos para niños, perfumes para hombres y perfumes para mujeres.

Podríamos hablar también de las palabras que modifican o moderan las acciones (los llamados “adverbios” – palabras arrojadas o añadidas a los “verbos”): “comemos tranquilamente o ‘hable más despacio, por favor’, o “¿estudian aquí?”, etc. Son palabras que indican una manera, o lugar, tiempo de actuar. No cambian con la acción, (p.e. “como tranquilamente”, “comiste tranquilamente”, “habían comido tranquilamente”; y así ocurre con otras palabras modificadoras de acciones.

Bueno, no dispongo de más tiempo. Doy por terminada mi exposición. Gracias.

Para POSTRE, lean ustedes la siguiente:

Bibliografía

- Seco, Manuel. *Gramática esencial del español*, Edit. ESPASA, 4ª edición, 1999. Madrid.
- Bueso, Isabel y Vázquez, Ruth. *Gramática básica del español, con ejercicios*, Edit. EDINUMEN, 2000, Madrid
- Benito, Pedro y Gelabert, María José. *Breve gramática ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA* Edit. DIFUSION 3ª edición, 1998, Barcelona.
- Sarmiento, Ramón y Sánchez, Aquilino, *Gramática básica del español (norma y uso)*. Edit. SGEL, 3ª edición, 1991, Madrid.
- Alarcos Llorach, Emilio. *Estudios de gramática funcional del español*.

Edit. GREDOS, 3ª edición, 1980, Madrid.

ADAPTACIÓN DEL ENFOQUE COMUNICATIVO AL CONTEXTO JAPONÉS

Ascensión Montero Navas

Introducción

El modelo conductista que dominó en la enseñanza de lenguas en los años 50 se basaba en la formación de “buenos” hábitos lingüísticos. Como reacción a él surgieron las corrientes cognitivas que reivindicaban el papel creativo de la mente en cualquier aprendizaje y definían el conocimiento como un proceso de construcción creativa. Distintos métodos fueron surgiendo dentro de esta corriente hasta llegar a los Enfoques Comunicativos, en la década de los 70, que supusieron una revolución en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Desde el momento en que los lingüistas empezaron a ver la necesidad de desarrollar la dimensión funcional y comunicativa de la lengua, haciendo hincapié en la habilidad para comunicarse más que en el dominio de las estructuras y desarrollando así el llamado Enfoque Comunicativo en el aprendizaje de lenguas extranjeras, toda reflexión sobre este tema tiene que tener en cuenta sus principios y basarse en ellos.

Muchas veces el aprendizaje de una lengua se ha llevado a cabo desde una concepción de la misma como un código, un sistema y una estructura, en una palabra, como algo que está muerto, lo que llevaba consigo hacer hincapié especialmente en las estructuras y formas gramaticales, olvidando que el fin fundamental del aprendizaje de una lengua es la comunicación. Esta nueva concepción revoluciona toda la actividad educativa en este campo, que ha de centrarse por ello en actividades que promuevan la comunicación, más que en actividades que afiancen las estructuras.

La realidad de la enseñanza universitaria del Español en Japón pone de relieve algunos aspectos que pueden estar en contradicción con los principios del Enfoque Comunicativo o que pueden dificultar la puesta en marcha de los mismos, así como, otros que dándoles más énfasis, pueden ayudar a su realización, por lo que me parece importante hacer una reflexión sobre los mismos y proponer las adaptaciones o reformulaciones necesarias para implementar dicho Enfoque en este contexto. Creo que en muchos casos se sigue enseñando el español desde unos planteamientos gramaticales y estructurales que hacen difícil el cambio radical que supone el considerar la comunicación como el objetivo fundamental del aprendizaje de una lengua.

Esta ponencia realiza un estudio de los principios fundamentales del Enfoque Comunicativo y propone los cambios necesarios en la enseñanza universitaria actual del Español teniendo en cuenta la situación académica y los intereses y opiniones de los alumnos sobre la misma recogidos en una encuesta realizada en noviembre de 2000 a un grupo de 100 estudiantes de tercer curso del Departamento de Español de tres universidades: Nanzan, Jochi y Aichikenritsu. Soy consciente de la limitación de dichos datos, pero creo que dan cierta idea de cuál es la experiencia y los intereses de nuestros alumnos en el aprendizaje del español.

1. La competencia comunicativa como objetivo principal

En el Enfoque Comunicativo el objetivo fundamental del aprendizaje de una lengua extranjera es lograr que los alumnos desarrollen la competencia comunicativa en dicha lengua.

Según se señala en el Manual *Principios metodológicos de los Enfoques Comunicativos* del programa de Experto en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Universidad Antonio de Nebrija “este concepto de competencia comunicativa se usa para referirse tanto al conocimiento subyacente que tiene el hablante de las reglas de la gramática (entendida en su más amplio sentido: fonología, morfología, sintaxis, léxico y semántica) como al conocimiento de las reglas para el uso de la lengua en circunstancias sociales apropiadas”, pues “si bien es cierto que el conocimiento de una lengua (código lingüístico) es imprescindible para poder entablar mínimamente una conversación, no es menos cierto que no es el único conocimiento que precisamos para tener éxito en la comunicación, en la que intervienen muchas competencias y habilidades”. “No se puede concebir la existencia de un conocimiento de la lengua sin el conocimiento de cómo hay que utilizarla en intercambios comunicativos particulares”. Canale (1983) lo explica diciendo que “la competencia comunicativa es entendida como los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación(...) la competencia comunicativa se refiere tanto al conocimiento como a la habilidad para usar ese conocimiento cuando se participa de una comunicación real”. Canale y Swain (1980) establecieron una división del concepto de competencia comunicativa en tres subcompetencias: la competencia gramatical, la sociolingüística y la estratégica” (E. p. Nebrija 1997b: 27- 41).

También, A. Sánchez Pérez en dos de sus libros recoge estas mismas ideas diciendo que en este Enfoque “el lenguaje no se presenta, de entrada, como un sistema, sino como *un medio que sirve y propicia la comunicación interpersonal*. Por lo tanto, no interesa de manera prioritaria el análisis de las formas, que pueda conducir a un mejor entendimiento del sistema abstracto y formalizado, sino el *proceso comunicativo y las relaciones que en el mismo se establecen entre los sujetos que interaccionan.*”

De acuerdo con esta concepción del lenguaje, las actividades que se utilicen para el aprendizaje de una lengua han de ser *actividades comunicativas*, que se caracterizan por “los siguientes elementos identificadores:

Deben estar fundamentadas prioritariamente en la transmisión de contenido relevante para los interlocutores.

- Deben subordinar la forma (aspectos formales de la lengua, gramática) al contenido (mensaje que desea transmitirse)
- Han de ser participativas
- Los interlocutores desarrollarán una acción concreta (solucionar un problema *comunicativo*, por ejemplo), no abstracta (explicar una regla del código gramatical, etc.)” (Sánchez Pérez 1997: 196 – 198)

“La actividad comunicativa debe apuntar hacia la consecución de un tipo de lenguaje que sirva y que sea útil para la comunicación”... “La comunicación entre seres humanos se desarrolla en su mayor parte mediante el sistema lingüístico, si bien es cierto que nos valemos de otros elementos complementarios, como son los gestos o el contexto extralingüístico en general. De este hecho se desprende que la denominada *competencia comunicativa* se fundamenta mayoritariamente en el sistema de signos lingüísticos. De esto se deduce que la competencia comunicativa incluye los

elementos lingüísticos, pero *no se agota en ellos*, por el contrario, va más allá del puro sistema lingüístico, aunque se valga de él para realizar la función que le es inherente... Es preciso poner de relieve que las *actividades lingüísticas* no están reñidas con la finalidad comunicativa para la cual han sido creadas. En realidad, siempre que se consigue la consolidación de una estructura lingüística, por ejemplo, se adquiere *potencialmente* la capacidad para utilizarla en una situación comunicativa real... Las actividades lingüísticas no son nunca *inocuas o indiferentes* respecto al proceso comunicativo, puesto que pueden facilitarlos siempre que se contextualicen adecuadamente... Las actividades comunicativas se valen de las formas lingüísticas, pero no se limitan a ellas... El sistema formal es un medio, nunca el fin de la actividad.” (Sánchez Pérez 1993: 79-82).

De todos es sabido que en la comunicación en la sociedad japonesa existe una tendencia al silencio, a usar otro tipo de lenguajes distintos del lenguaje hablado para comunicarse. Esto es algo que puede impedir en ciertos momentos el uso de un método en el que se considera la competencia comunicativa como objetivo principal, sobre todo, si no se sabe tratar adecuadamente. Pero, por otra parte, en la encuesta realizada, los alumnos han manifestado que para ellos la competencia comunicativa es uno de los objetivos principales, pues *en la pregunta 3* un 60 % expresa que el llegar a comunicarse en español es lo que más les interesa, *en la pregunta 4*, un 36,2% del total señala que la actividad que más les ayuda a aprender es la de hablar en clase sobre diversos temas y *en el apartado 3 de la pregunta 5* se muestran muy de acuerdo (4,50 en una escala del 1 al 5) con la frase: “Aprendo más cuando intento expresarme en español” (Preguntas 3, 4 y apartado 3 de la pregunta 5).

Sin embargo, hay que tener en cuenta su modo de comunicarse y acertar con las actividades y el modo de llevarlas a cabo para que, de verdad, desarrollen la competencia comunicativa. Me parece importante no utilizar siempre el lenguaje oral como único medio de expresión, pues para la sociedad japonesa el lenguaje escrito tiene mucha importancia por las características concretas del japonés y por la educación recibida, aunque en la encuesta mencionada los alumnos no parecen que valoran mucho en el aprendizaje del español el escribir composiciones, pues sólo el 10,8% lo señala, en las respuestas a la pregunta 4, aunque al expresar su grado de acuerdo con la frase: “Aprendo más escribiendo Español que hablándolo”(pregunta 5, apartado 1) la media total es de un 3,09, lo que nos da una valoración casi igual de la escritura que de las destrezas orales.

En un artículo del profesor Cárdenas sobre algunas estrategias para prevenir el silencio de los japoneses en las clases de conversación, se señala como sugerencia para ayudar a que sean más participativos la elaboración y utilización de un examen de clasificación apropiado que ayude a colocar al alumno en el nivel que le corresponde, según su competencia comunicativa, con lo cual es necesario que este examen no sea sólo escrito, pues seguramente en este tipo de pruebas obtendrán puntuaciones bastante altas, que no se corresponden con su habilidad para comunicarse apropiadamente en español. Si el alumno no se encuentra en el grupo que le corresponde según su nivel de competencia comunicativa, aunque sepa mucha gramática, permanecerá callado la mayor parte del tiempo y no será posible realizar actividades realmente comunicativas.

Aunque casi todos los estudiantes llegan a la universidad sin saber nada de español, ya al finalizar el primer curso existen diferencias entre la competencia comunicativa adquirida por cada uno de los alumnos, hecho que va aumentando a medida que avanzan en el aprendizaje del español y que se hace más notorio cuando algunos de ellos tienen la oportunidad de participar en cursos, aunque sean cortos, en algún país de habla hispana. Por lo que sería bueno que se pudieran hacer grupos distintos, de acuerdo al nivel de los estudiantes, lo que ayudaría a que se sintieran más a gusto y participaran más en

las clases de conversación.

En la encuesta realizada por este mismo autor los alumnos señalan como una de las causas que origina el silencio o pasividad en las clases de conversación el hecho de que los temas que se eligen muchas veces no son interesantes para ellos, pues es el profesor el que los elige en la mayoría de los casos. Sería necesario determinar los temas eligiendo los que les resultan relevantes y “debe haber tiempo suficiente para que los alumnos reflexionen sobre el tema y “preparen” sus opiniones o argumentos, ya sea asignando previamente una serie de actividades de introducción al tema, como, por ejemplo, una lectura de un artículo, escuchar la radio o ver un programa de televisión y otras que se conocen como actividades de calentamiento dentro de la clase” (Cárdenas 2001a), pues en este sentido los alumnos japoneses son un poco lentos a la hora de expresar su opinión sobre un tema, incluso en su propia lengua, cuanto más en español.

Existe una dificultad en la situación actual de la enseñanza del español en la universidad debida, en parte, a la forma de enseñar los idiomas extranjeros y, concretamente, el inglés en la Escuela Secundaria, que es el excesivo énfasis dado a los aspectos lingüísticos y gramaticales, la mayoría de las veces no integrados ni relacionados con el desarrollo de la capacidad comunicativa. Los mismos alumnos lo expresan como una de las causas de su pasividad en las clases de conversación: “ Cuando estudiamos un idioma extranjero, siempre estudiamos la gramática y tenemos muchas clases de traducción. No hay oportunidades de hablar porque tenemos muy pocas clases de conversación” (Cárdenas 2001a).

Es cierto que, debido a la dificultad del español para los japoneses por los aspectos lingüísticos y gramaticales tan distintos de las dos lenguas, se necesita dedicar tiempo al estudio de la gramática, pero también es verdad que este estudio ha de ser estructurado de una forma más racional y dosificada y, sobre todo, llevado a cabo desde un planteamiento comunicativo y no centrado sólo en la forma. No se pretende que los estudiantes aprendan todos los contenidos gramaticales, sino sólo los que se necesitan para realizar una actividad, pero esto es muy difícil conseguirlo en un planteamiento curricular sin apenas coordinación, como es el que existe actualmente en Japón. Los alumnos lo dicen claramente en *la pregunta 3 de la encuesta*: nadie ha expresado que lo que más le interese en el futuro es estudiar gramática y *en la pregunta 4* sólo un 5,4% señala que el hacer ejercicios de gramática es lo que más le ayuda a aprender español (Ver preguntas 3 y 4), con lo cual está claro lo que ellos valoran más, ¿por qué empeñarnos entonces en un estudio tan irracional de los aspectos gramaticales y lingüísticos?. Es urgente una reforma de ciertas programaciones que ponen la fuerza más en lo gramatical en detrimento de lo comunicativo, y un cambio de mentalidad de muchos de los profesores demasiado preocupados por estos aspectos estructurales, si se quiere de verdad lograr la competencia comunicativa.

2. La enseñanza centrada en el alumno: papel del profesor, papel del alumno

En el Enfoque Comunicativo es fundamental la idea de una enseñanza centrada en el **alumno**. La función esencial de la enseñanza es que *el alumno aprenda*. Éste no es un receptor pasivo del saber que se le transmite por alguien, sino que es el principal protagonista, en cuanto beneficiario directo y último del proceso docente, por lo tanto, la orientación del proceso educativo debe apuntar hacia el alumno.

El objetivo último es desarrollar la **autonomía** del que aprende. Esto implica que el alumno tome conciencia de la necesidad de desarrollar sus propios mecanismos y estrategias para aprender una lengua con autonomía, para lo cual, tiene que implicarse en su propio proceso de aprendizaje y asumir

su responsabilidad para tomar decisiones sobre el qué, el cuándo y el cómo.

El **profesor** no constituye la esencia del proceso, ni es su protagonista porque *no es el fin de la enseñanza, sino el medio para que ésta sea eficaz*. Por lo tanto, el papel del profesor se ha desplazado del centro de la clase: el lugar central es ocupado tanto por el alumno, como por la serie de interacciones que se producen en el aula entre alumnos-alumnos y alumnos-profesor. El profesor puede convertirse en uno más, aunque utilice su mayor grado de conocimiento de la lengua para informar o ayudar al no-nativo en la construcción de la LO y para crear las condiciones para que el alumno sea consciente del proceso didáctico y sea capaz de explotar sus propios saberes y características.

El profesor, dentro de un enfoque comunicativo, debe prestar oídos a las necesidades del alumno y orientarlo en su aprendizaje. Actuará de *guía*, facilitará el aprendizaje, será un *mediador detrás de bastidores*, procurando no entorpecer el proceso ni el progreso individual; en definitiva, no interponiéndose en el camino, con peligro de obstruirlo. (E. p. Nebrija 1997b: 47-49) y (Sánchez Pérez 1993: 22-24 y 36).

La sociedad japonesa está constituida sobre la base de grupos fuertemente cohesionados, alrededor de una persona que tiene la autoridad en el mismo. En el caso de la enseñanza, esta autoridad la tiene el profesor, por lo que su papel en la clase es fundamental y los alumnos, en general, no están acostumbrados a ser ellos los que lleven las riendas de su propio aprendizaje. Pero, por otra parte, también es verdad, que los grupos son capaces de actuar con bastante independencia, si están bien cohesionados y se establece ese tipo de dinámica que siempre, por supuesto, tendrá que tener alguien que actúe de coordinador o jefe entre los mismos alumnos. Este tipo de organización está muy desarrollado hasta la enseñanza secundaria, pero al llegar a la universidad se pierde, sobre todo, en algunos grupos de tipo académico, porque en los clubes de deportes o actividades está muy pujante y son tremendamente efectivos a la hora de organizarse y desarrollar sus propios planes, siendo ellos los que llevan la iniciativa y realización de todas sus actividades.

En este sentido me parece importante recuperar este aspecto de organización grupal entre los propios alumnos en la dinámica propia de las clases, creando los cauces necesarios para que participen más en su propio proceso de aprendizaje y para que realmente sus necesidades e iniciativas sean la base de las programaciones concretas. Para el contexto japonés, este principio tendría que reformularse tomando como unidades los pequeños grupos que se constituyan en la clase y que tendrían que ser la base de la mayoría de las actividades que se realizan en el aula, más que los alumnos tomados individualmente, pues, a diferencia de los occidentales, para los japoneses es más importante el grupo que el individuo en sí.

El profesor Cárdenas señala, también, que una estrategia a utilizar para que los estudiantes sean más participativos es “la utilización de actividades en parejas y grupos, pues éstos son los tipos de organización o agrupamiento más apropiados para ellos en el proceso de aprendizaje. Una clase de conversación totalmente controlada por el profesor es muy probable que no reciba reacción o respuesta alguna por parte de los estudiantes japoneses...Las ventajas de estos dos tipos de organización son que proporcionan más oportunidades de hablar, alientan la interacción y la cooperación entre los estudiantes y agregan variedad a las lecciones, pero quisiera especialmente recalcar su valor cuando en nuestras clases contamos con alumnos procedentes de Japón, puesto que ellos precisamente provienen de una sociedad en la que se inculca ante todo la idea de cooperación, armonía y consenso entre los miembros de un grupo. Además, causa menos ansiedad que una clase en la que el profesor controla completamente la interacción, por lo que los estudiantes se sentirán más inclinados a interactuar y

conversar con sus compañeros” (Cárdenas 2001a).

Esto mismo aparece reflejado en la encuesta realizada, pues en el apartado 12 de la pregunta 5 los alumnos se muestran De Acuerdo con la frase “Me gusta trabajar en grupos pequeños”(3,93 en una escala de 5).

En Japón, cuando se pregunta a los alumnos o se les pide iniciativas sobre temas, dinámicas, actividades,... no se puede pretender que expresen su opinión delante de toda la clase. Es necesario que haya un tiempo de preparación y discusión en parejas o pequeños grupos que serán después los que, mediante un portavoz, expresen lo dialogado en el grupo. Si se quiere saber la opinión personal sobre algo hay que hacerlo por escrito y ahí, sí que se expresan con libertad, pues existe siempre una cierta resistencia a expresarse oralmente y delante de un grupo grande.

En relación a la elección de los temas es evidente que éstos han de partir de los intereses de los alumnos para que sean relevantes para ellos y ,como ya señalé en el apartado anterior sobre la competencia comunicativa, el acertar o no en ellos es una de las causas que determinan el grado de participación en las clases. Para que en la determinación de los mismos el alumno ocupe el papel central, el profesor Cárdenas propone la realización de una encuesta, una ficha de información personal y una auto descripción de los estudiantes.

Para desarrollar la autonomía del alumno en este contexto habría que hacerles reflexionar más sobre sus propias estrategias de aprendizaje, de las que, en general, no son conscientes, para que fueran capaces de utilizar los medios que más les ayudan a aprender y dejar de lado lo que les impide este avance. Sería interesante y deseable el realizar algún tipo de encuesta parecida a la presentada en este trabajo y dialogar con los estudiantes sobre los resultados obtenidos para que fueran conscientes de las estrategias que más les ayudan a aprender y pudiera ser posible cambiar algunos de los métodos que tradicionalmente se vienen siguiendo en la enseñanza del español en la universidad.

3. La enseñanza centrada en el proceso

Una consecuencia del principio anterior, donde la enseñanza está centrada en el alumno, es el considerar el aprendizaje de una lengua como un proceso en sí más que como un resultado final a conseguir. Antes del Enfoque Comunitario el aprendizaje se valoraba en términos del éxito o fracaso en el logro de unos objetivos planteados de antemano, pero a partir de este nuevo enfoque cobran singular importancia los pasos intermedios que hacen posible el logro final. Se produce así, un desplazamiento del eje de atención que va desde la figura del **profesor** y el **producto** de la enseñanza hacia la figura del **alumno** y el énfasis en el **proceso** de aprendizaje. (E. p. Nebrija 1997b: 61- 62)

Esta idea de proceso ha sido propiciada en gran medida por los estudios sobre adquisición de segundas lenguas, considerado como un proceso de construcción creativa, donde influyen una gran cantidad de factores, pues según A. Sánchez Pérez “cada persona ha de ser considerada un ser entero, en su globalidad, no como un conjunto de partes unidas, entre las cuales sobresale la inteligencia. El ser humano, por tanto, es alguien que crece y se desarrolla con la adquisición progresiva de habilidades y destrezas, no aisladamente, sino en la medida en que las integra en su todo” (Sánchez Pérez 1993: 36). “El aprendizaje es un proceso acumulativo: lo nuevo es aprendido sólo cuando se integra en el conjunto de conocimientos ya existentes en el individuo” (Sánchez Pérez 1997: 203)

La convicción de que la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso, del mismo

modo que la adquisición de una lengua es un proceso creativo, se ha trasladado a la realidad del aula mediante el **enfoque por tareas**, que puede encuadrarse dentro de los enfoques comunicativos y que se basa fundamentalmente en el concepto de **proceso creativo**. La concepción de que el aprendizaje de la lengua se va desarrollando en un complejo proceso de construcción creativa, incide directamente en el diseño del curso, por cuanto el punto de partida será la **tarea final** y, como consecuencia, incide directamente en el diseño de actividades que ahora tendrán como objetivo la consecución de la tarea. Las actividades no serán aisladas, sino encadenadas, de forma que su suma consiga la totalidad de la tarea, por lo que a estas actividades se les da el nombre de tareas intermedias y facilitadoras del proceso que se quiere desarrollar. (E. p. Nebrija 1997b: 105)

La mentalidad de los japoneses es más bien práctica y concreta por lo que necesitan ver los resultados que van consiguiendo. En este sentido, el concepto de la enseñanza centrada en el proceso puede ser difícil de llegar a ser entendido en esta realidad, por lo que me parece que la concreción del enfoque por tareas puede ser el modo más adecuado de llevarlo a la práctica, pues se trata de realizar actividades comunicativas que tienen como resultado final un producto concreto, en el que pueden constatar el proceso seguido. Algunos autores como A. Cárdenas (1990 y 1999) presentan en sus publicaciones distintos ejemplos de tareas que se pueden realizar en las clases de conversación con alumnos japoneses de nivel intermedio y avanzado y la realización de un proyecto de integración de tareas para la clase de composición, con alumnos de primer curso del Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Nanzan. Este mismo autor señala, entre otras, las siguientes ventajas del enfoque por tareas en los grupos de estudiantes japoneses de niveles intermedio y avanzado:

- Incrementa en número las oportunidades que los alumnos tienen de estar en contacto con la lengua, al ser Japón una realidad en la que existen muy pocas ocasiones de usar el español.
- Permite a los alumnos usar y desarrollar las habilidades necesarias para participar en una conversación.
- Aumenta la motivación de los alumnos al tomar en cuenta sus intereses, si las tareas realmente se eligen en diálogo con ellos.
- Fomenta el espíritu de colaboración y el establecimiento de relaciones sociales
- Provee al alumno de oportunidades de usar el idioma como medio de comunicación para lograr un propósito u objetivo específico.
- Ayuda a los alumnos a estar en contacto con la realidad (temas, gente, etc)
- Ofrece a los alumnos la oportunidad de adquirir aquellas habilidades que realmente necesitan.
- Permite la participación de alumnos de diferentes habilidades y niveles en la medida de sus posibilidades.
- Fomenta la creatividad de los alumnos.

Pero junto a estas ventajas señala, también, algunos problemas que existen en el uso de este enfoque. En relación a los problemas relacionados con el profesor apunta que algunos profesores acostumbrados a un enfoque más tradicional de la enseñanza se sentirán intimidados con la variedad de papeles que tendrán que desempeñar, así como con el trabajo de preparación que esto implica si lo comparamos con una clase donde el papel central lo tiene el profesor. En cuanto a los problemas relacionados con los alumnos, señala, entre otros, la falta o pérdida de motivación, el uso excesivo de la lengua materna y el ritmo diferente que algunos estudiantes tienen de terminar las actividades.” (Cárdenas 1990: 88-90)

4. Estrategias de comunicación y de aprendizaje. El tratamiento del error

Ya he definido anteriormente que el objetivo fundamental del enfoque comunicativo es la competencia comunicativa. Ésta se podía dividir en cuatro subcompetencias: la lingüística o gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica.

Según explica A.Cárdenas basándose en el diagrama de Savignon (1982), que muestra de una manera hipotética la relación que hay entre estos cuatro componentes, “la existencia de un cierto grado de competencia sociolingüística y competencia estratégica permite el tener un grado de competencia comunicativa aun antes de poseer competencia gramatical o lingüística. Esto se debe a que cuando hay necesidad de comunicarse, es posible transmitir un mensaje sin el uso del lenguaje mediante la utilización de reglas universales de interacción y a través de gestos, expresiones en la cara u otros medios no lingüísticos. También se puede observar que a medida que las competencias lingüística, sociolingüística y discursiva aumentan, el dominio de la competencia comunicativa global se incrementa de la misma manera. La habilidad para poder comunicarse aun cuando existan limitaciones o problemas es un componente constante de la competencia comunicativa”. “Este componente coinciden en definirlo autores como Canale, Swain, Savignon, Tarone y Yule como la habilidad para transmitir información a un oyente e interpretar correctamente la información recibida, incluyendo en este concepto la habilidad para usar estrategias de comunicación para solucionar los problemas que puedan surgir en la transmisión de esta información.” (Cárdenas 1994: 36 y 39)

Dicho con otras palabras. *Según el Equipo Pedagógico Nebrija*: “la competencia estratégica se refiere por un lado, a la capacidad para favorecer la efectividad en la comunicación supliendo carencias y/o deficiencias existentes en el resto de las competencias y, por otro lado, alude a la capacidad de recurrir a determinados mecanismos que sean útiles para acelerar el proceso de aprendizaje. Por lo que se distinguen dentro de la competencia estratégica las estrategias de comunicación y las estrategias de aprendizaje

En el Enfoque Comunicativo la enseñanza se centra en el alumno, pero hemos de prepararles para que, poco a poco, vayan cogiendo las riendas de su propio aprendizaje. Esto implica que los alumnos aprendan a aprender, que utilicen recursos que favorezcan el proceso de aprendizaje, que tomen una actitud activa en este proceso, en el que son ellos los que tienen el papel principal.

Se considera de forma generalizada que el propio estilo de aprendizaje se deriva de las variables de la personalidad, que incluyen lo psicológico, lo cognitivo, el trasfondo sociocultural y la experiencia educativa. Cada estudiante, en función de sus características personales y sus hábitos de aprendizaje, ha conformado su manera peculiar de asimilar información, su propio estilo y según cuál sea este estilo, el alumno aplicará unas estrategias u otras para solventar las limitaciones que derivan de este estilo de aprendizaje.” (E. p. Nebrija 1997b: 50-56)

Para ello es necesario conocer, primero, y desarrollar, después, las estrategias de aprendizaje que en cada circunstancia ayudan a activar de la mejor manera posible este proceso y permiten desarrollar las propias posibilidades.

En este sentido, la encuesta aplicada sobre las estrategias de aprendizaje y tomada de base para este trabajo, es un primer instrumento que ayuda a conocer cuáles son las más características en este contexto concreto para, a partir de ahí, buscar medios más adecuados que desarrollen sus propias posibilidades.

En la pregunta 4 sobre las actividades que más les ayudan a aprender, el orden que aparece en los resultados obtenidos, en relación a las cuatro destrezas fundamentales, es el siguiente: primero,

destrezas orales (36,2 %), segundo, las destrezas auditivas (22,2 %), tercero, las de comprensión lectora (14,1 %) y, por último, las de escritura (10,8 %). A pesar de que el desarrollar las destrezas orales y auditivas es lo que más les cuesta, son conscientes de que son, también, las que más les ayudan a aprender, con lo cual me parece un dato importante a tener en cuenta en la planificación de cursos de español en este contexto. Esto mismo se refleja en los apartados 2 y 3 de la pregunta 5, pues aparece que aprenden más hablando que escuchando español y que aprenden más cuando intentan expresarse en español, sin embargo, en el apartado 1 al comparar el escribir y el hablar se muestran indecisos..

En cuanto a actividades concretas, *en los apartados 4, 5, 6, 8 y 9 de la pregunta 5* se definen a favor de memorizar frases o diálogos en español, de la explicación de las reglas gramaticales, pero se muestran un tanto indecisos en cuanto al uso de la traducción del significado al japonés, así como, de libros de texto con explicaciones en japonés. (pregunta 5, apartados 4, 5, 6, 8 y 9)

Al preguntarles sobre dos estrategias concretas utilizadas para desarrollar las destrezas lectoras, *en los apartados 18 y 19*, no aparece un resultado muy claro, pues los datos obtenidos están en la franja de Indecisos, siendo los alumnos de la Universidad de Jochi los que utilizan unas estrategias más compensatorias, pues no necesitan entender todas las palabras de un texto para entender el significado del mismo y cuando no entienden una palabra tienden más a intentar adivinar el significado por el contexto, sin mirar el diccionario (Ver apartados 18 y 19 de la pregunta 5). De los resultados del apartado 20 se deduce que usan también, la estrategia compensatoria de recurrir a gestos o usar otras palabras cuando al hablar no se acuerdan de la palabra exacta, siendo aquí también, los alumnos de Jochi los que utilizan más esta estrategia.

Por último, en la pregunta 6 señalan la repetición, ya sea oral o escrita, como la técnica que más utilizan para aprender el vocabulario y con mucha menos frecuencia: el asociar las palabras nuevas con otras conocidas, el hacer una lista de palabras con su traducción al japonés y el organizar el vocabulario nuevo en grupos con diversos criterios. (Ver pregunta 6).

Es importante prestar atención a este componente de la competencia estratégica e introducir actividades para el desarrollo de la misma en todas las áreas fundamentales del aprendizaje, pues de eso dependerá, que el alumno sea capaz de conocer sus propias estrategias y de desarrollarlas, de lo que depende, en mucha parte, que avance en la adquisición del español.

A este respecto, para desarrollar las estrategias de comunicación, A. Cárdenas propone, en el artículo comentado anteriormente, en este mismo apartado, un plan a seguir con dos fases. La primera, de *familiarización o introducción* que se puede llevar a cabo en los primeros días de clase y que tiene como objetivo familiarizar al estudiante con las diferentes estrategias que usamos para comunicarnos y determinar, en cierto modo, su grado de efectividad, mediante algunos cuestionarios o entrevistas y análisis de conversaciones. Y la segunda de *práctica y uso*, con dos tipos de actividades: actividades encaminadas a desarrollar *estrategias de comunicación específicas* y actividades para promover el mejoramiento de la *habilidad global* para realizar diferentes actos comunicativos de una forma efectiva, que deberán formar parte integral de las clases a lo largo del año escolar. (Cárdenas 1994: 40-59)

Otro aspecto importante a tener en cuenta es la integración de destrezas, que el desarrollo y la práctica de las mismas se haga de una forma integrada, tal y como lo hacemos en la vida diaria. En este sentido, en el plan curricular de los Departamentos de Español en las universidades japonesas las asignaturas aparecen, muchas veces, de una forma muy separada y sin relación alguna entre ellas, lo que lleva a desarrollar las destrezas de forma no integrada. El profesor Cárdenas, en un artículo, que está actualmente en imprenta, apunta como una de las causas del bajo nivel de manejo del español de los

estudiantes del Departamento de Español de la Universidad de Nanzan, la falta de coordinación, uniformidad e integración de las diferentes asignaturas y profesores, pues comenta: “Cada profesor, va por su lado, sin pensar en los estudiantes o lo que otros profesores están haciendo o van a hacer en sus clases. La clase de Lectura de primero, por ejemplo, no se relaciona, ni tiene nada que ver con la clase de Gramática o la clase de Conversación.”. Y propone como sugerencia “la elaboración de un currículo integrado y, en el caso de que no existiera de antemano un currículo plenamente integrado, existen dos opciones para intentar la realización de esta integración en la práctica. La primera opción es la utilización de materiales de enseñanza que promueven la integración de conocimientos y destrezas, donde en cada unidad se presentan diferentes elementos lingüísticos y ejercicios y actividades de las diferentes destrezas relacionados o con vínculos entre ellos. La parte de gramática y vocabulario tiene que ver con la parte conversación y ésta a su vez está relacionada con la parte de lectura o composición. Si los profesores de un mismo grado utilizan un libro de texto único para todas las asignaturas y se dividen el trabajo (el de gramática cubre la parte de gramática; el de conversación, los ejercicios de práctica oral y auditiva; el de lectura, los textos y ejercicios de lectura; el de composición los ejercicios y actividades de expresión escrita; el de cultura, los temas culturales) como se puede ver, el trabajo de integración se facilita porque los autores ya han tenido cuidado de ver que todo el material se presenta o se practica en cada unidad relacionado o integrado de alguna manera u otra.” (Cárdenas 2001b)

El enfoque comunicativo se centra más en la fluidez que en la corrección, lo que tiene como consecuencia una gran tolerancia con los errores, pues son considerados la manifestación de las hipótesis que hace el hablante no nativo y por lo tanto revelan una estrategia de aprendizaje muy valiosa. La incorrecta aplicación de una regla nos dice mucho más sobre lo que el alumno sabe que sobre lo que no sabe. No será, por tanto, necesario corregir un error cada vez que aparece, sino hacer de él un medio para el aprendizaje. Pues muchas veces, la corrección de un aspecto formal, bloquea al alumno y puede paralizar lo más importante: la necesidad real y/o motivada por el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje que un estudiante tiene de comunicarse. En estos casos se privilegia la rigidez de una perspectiva formal, en detrimento de un horizonte mucho más auténtico: el de la lengua como comunicación. (E. p. Nebrija 1997b: 63-65)

Esta tolerancia con los errores es un aspecto importante a tener muy en cuenta en el contexto japonés pues, como ya expliqué en uno de mis artículos sobre el código de vergüenza, este sentimiento hace que los alumnos permanezcan callados si saben que se pueden equivocar y, mucho más, si saben que se les va a corregir en medio de todos. Por lo que creo que es necesario crear un ambiente en el que los alumnos se sientan con confianza y vayan perdiendo el miedo a los errores y que ayude a fomentar más la fluidez en la comunicación del español que la corrección gramatical. Los mismos alumnos lo expresan de una forma bastante elocuente, según recoge A. Cárdenas: “el profesor tiene que ser más tolerante con los errores. Si cada vez que abro la boca me corrigen, prefiero quedarme callado”, “cuando me corrijan lo mejor será hacerlo de una manera sutil”. Para ello, él propone que los profesores debemos crear un ambiente en el que los alumnos se sientan con la confianza y seguridad suficiente para expresar sus ideas sin el temor a equivocarse o el que dirán de los demás. (Cárdenas 2001a)

Aunque ellos mismos expresan en la encuesta en el apartado 17 de la pregunta 5 que están entre Indecisos y En desacuerdo (2.72 en una escala del 1 al 5) con la frase “Muchas veces no hablo porque me da miedo cometer errores”, me parece que el miedo a los errores es algo que impide el desarrollo de la competencia comunicativa, por lo que es necesario crear ese clima de confianza que ayude a la misma.

5. La negociación, como eje de las actividades en el aula

El concepto de negociación dentro del Enfoque Comunicativo tiene dos acepciones distintas. La primera de ellas es, a la que me he referido en el apartado anterior al hablar de las estrategias de comunicación, cuando en un intercambio comunicativo, tanto el que escucha como el que habla, tienen que ir acomodándose a su interlocutor e ir negociando el significado de lo que quieren comunicar. “Entre la codificación de un mensaje y su interpretación por parte del receptor se pueden crear espacios para el malentendido que el emisor tiene la “obligación” de suavizar, amoldando, en la medida de lo posible, su discurso a las necesidades o peticiones de su interlocutor que no termina de entender el mensaje emitido y que está solicitando algún tipo de aclaración”... El espacio de conflicto a la hora de descodificar un mensaje pueda estar en un problema fonético, de entonación o de aceleración a la hora de producir un determinado enunciado o en que alguno de los interlocutores dispone de una mayor cantidad de información que los otros y pone en juego sus presuposiciones o conocimientos previos que las otras personas no conocen, con lo cual es necesario negociar, pedir alguna aclaración.

El proceso de negociación es así una puesta en práctica de las estrategias de comunicación para llevar a buen término la comunicación. En este sentido, tenemos que enseñar a los no nativos a negociar el significado, es decir, manifestar lo que no entienden, hacer que el otro repita, dar a entender que uno no sabe de qué está hablando, etc... para que cada uno de los interlocutores logre sus fines comunicativos.

El otro significado de negociar es el hacer pactos explícitos entre alumnos y profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Si en el Enfoque Comunicativo la enseñanza está centrada en el alumno y es considerada como un proceso, es absolutamente necesario tener en cuenta los intereses, necesidades y objetivos que tienen los alumnos, así como, respetar y rentabilizar el estilo propio de aprendizaje de cada alumno y desarrollar su autonomía. “El alumno tiene que ser capaz de elegir, de tomar decisiones en cuanto a lo que quiere aprender de la LO y, también, en cuanto a cómo quiere aprenderla...En una programación de un curso que quiera ser comunicativo, la negociación se convierte en el eje”, para ello, como señala Santa-Cecilia, “hay que dar oportunidades a los alumnos para que expresen sus propias expectativas y necesidades, de manera que, al involucrarse personalmente en el proceso de aprender la lengua, puedan obtener mayor rendimiento de sus capacidades” (E. p. Nebrija 1997b: 66-69)

De acuerdo con esta segunda acepción de lo que significa la negociación, creo que en el contexto japonés se pueden dar pasos en la elaboración de unas programaciones más de acuerdo con los intereses y expectativas de los alumnos, puesto que existe libertad para ello, al no haber normas establecidas al respecto. Es verdad, que muchos estudiantes no tienen una idea clara de lo que quieren y no tienen unas motivaciones muy definidas al estudiar español, pues, como aparece en los resultados de la pregunta 1 de esta misma encuesta publicados en un artículo de marzo de 2002, el 39 % de los alumnos responde que estudia español porque quería estudiar un idioma extranjero distinto del inglés (Montero 2002: 40) y que la realidad es que la mayoría no usarán, apenas, el español en su trabajo después de graduarse en la universidad, lo que tiene como consecuencia que no sepan exactamente qué es lo que les interesa y no se sientan muy motivados para el aprendizaje del español. Pero, también ha quedado explícito en los resultados de la encuesta, que tienen sus preferencias en cuanto a un estilo u otro de aprendizaje del

español y que el método tradicional que, quizás, en épocas anteriores, fuera lo que más se adecuaba a sus características e intereses, ahora no parece tener mucha aceptación entre ellos.

Creo que es urgente, cambiar nuestra mentalidad como profesores e introducir en la dinámica de la clase, en distintos momentos a lo largo del curso, instrumentos de valoración donde los alumnos puedan expresar sus intereses, sus expectativas y sus opiniones respecto a las actividades que se realizan, así como, en cuanto a temas a tratar en las clases. En relación a esto, ya he dicho que, en general, los japoneses no van a expresar su opinión delante de un grupo grande, por lo que es necesario, hacerlo en grupos pequeños o personalmente por escrito y, si es posible, de forma anónima, pues así, tendrán plena libertad para expresar realmente su opinión. En la enseñanza del inglés se están haciendo distintas experiencias de adaptación de algunos instrumentos de negociación, y en ellos “se constata que los alumnos asumen más responsabilidad en el aprendizaje si participan en el proceso de evaluación y en el diseño de los cursos y reflexionan sobre su proceso de aprendizaje comprobando por ellos mismos sus propias acciones, sus debilidades y sus fuerzas y preparando las medidas que se pueden tomar en el futuro.”, *según señala el Profesor* (Matsunaga 2001: 216)

A modo de conclusión

A lo largo de esta presentación han ido quedando claros algunos aspectos de nuestra práctica educativa que necesitan cierta revisión si queremos ir adecuándonos a los principios del Enfoque Comunicativo para llegar a lograr la competencia comunicativa que es el objetivo del aprendizaje de una lengua extranjera.

Creo que es importante un cambio de mentalidad de los profesores más empeñados muchas veces en que los alumnos consigan un dominio de las estructuras lingüísticas y gramaticales que en que sean capaces de comunicarse adecuadamente en español. Esto hará posible que se den ciertos cambios en la concepción de unos currículos más integrados y de que las asignaturas tengan más relación unas con otras, que repercutirá positivamente en la adquisición del español por parte de nuestros alumnos.

Es necesario avanzar también para ir consiguiendo que la enseñanza esté más centrada en el alumno. Hasta ahora la persona que marcaba el ritmo y el proceso del aprendizaje era el profesor, quizás ha llegado ya el momento de dejar más autonomía al alumno para que él tome realmente las riendas de su propio aprendizaje. Esto exige un cambio radical en nuestra mentalidad como profesores, que no es fácil debido a las reticencias que existen tanto por parte de los alumnos como por parte de los mismos profesores.

Por supuesto se va avanzando en esta línea y tengo noticia de algunas universidades con programaciones más coordinadas y en la línea del enfoque por tareas o donde se utilizan materiales de enseñanza que integran las cuatro destrezas o un mismo libro de texto para todas las asignaturas, medida que facilita una enseñanza más integrada y menos de compartimentos estancos, que es lo que desorienta muchas veces a nuestros alumnos. Pero creo que es necesario un empuje especial en esta línea y nosotros como profesores somos quizás los que tenemos más posibilidades de que se vaya haciendo realidad. La tarea no es fácil y existen muchas resistencias a estos cambios, pero creo que éste es quizás el único camino posible para lograr un avance significativo en la enseñanza del español en Japón.

Bibliografía

- Aichi Kenritsu Daigaku Gaikokugo Gakubu 2000 (Facultad de Lenguas extranjeras de la Universidad de la Prefectura de Aichi) 2000. *Jugyo gaiyo – Syllabus-* Nagoya (Japón): Aichi kenritsu Daigaku
- Cárdenas, A. 1990: “La enseñanza por medio de la elaboración de proyectos: una alternativa más para las clases de conversación de niveles intermedio y avanzado”. *Cuadernos CANELA (Confederación Académica Nippon-España - Latinoamérica)* 2: 66- 93. Nagoya (Japón)
- 1994: “Actividades para el desarrollo de la Competencia Comunicativa”. *Academia - Literature and Language - (Nanzan University Bulletin)* 56: 33-71. Nagoya (Japón): Nanzan Daigaku
- 1999: “Nosotros y el Departamento de Estudios Hispánicos”: Un proyecto de integración de destrezas”. *Academia - Literature and Language- (Nanzan University Bulletin)* 67: 259-274. Nagoya (Japón): Nanzan Daigaku
- 2001a: “ El silencio de los japoneses en la clase de conversación: Algunas estrategias para prevenirlo”. *Actas del II Encuentro Internacional de profesores de Español como lengua extranjera*. La Habana (Cuba)Noviembre 2000 (En imprenta)
- 2001b: “Sugerencias para el mejoramiento del Departamento de Estudios Españoles y Latinoamericanos” *Academia - Literature and Language-ç (Nanzan University Bulletin)*. Nagoya (Japón): Nanzan Daigaku (En imprenta).
- Equipo Pedagógico Nebrija 1997a. Facultad de Lenguas Aplicadas. Universidad Antonio de Nebrija. Programa de formación a distancia: Experto en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Tema 1: *Historia de la metodología de lenguas extranjeras, con especial referencia al español*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- 1997b. Facultad de Lenguas Aplicadas. Universidad Antonio de Nebrija. Programa de formación a distancia: Experto en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Tema 2: *Principios Metodológicos de bs Enfoques Comunicativos*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Estaire, S. 1999: *Tareas para hacer cosas en español: Principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija
- Férrandez, S. 1996: *Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija
- García Santa-Cecilia, A. 2000: *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arcos Libros.
- Hani, Y. 2000: “Better education system hinges on revision of law: Machimura”. *The Japan Times*, 9-XII-2000
- Inui, E. 2000: “Problemas socioculturales de los estudiantes japoneses”. *Frecuencia L*. Revista de didáctica de español como lengua extranjera 13: 37-45. Madrid
- Jochi Daigaku(Universidad Jochi) 2000a: *Jochi Daigaku kogi gaiyo (Guía de las asignaturas de cada Facultad)*. Tokio: Jochi Daigaku
- 2000b *Jochi Daigaku rishu yoran (Guía de los currículos de cada Facultad)* Tokio: Jochi Daigaku.
- Matsunaga T. 2001: “Adopting Procedural Negotiation for Content and Language Courses” *Academia - Literature and Language - (69) (Nanzan University Bulletin)*. Nagoya (Japón): Nanzan Daigaku
- Montero, A. 1999: “Reflexión sobre la metodología de lenguas extranjeras en el contexto japonés” *Nagoya Holy Spirit Junior College Bulletin* 19: 213-229. Seto (Japón)
- 2000: “Teoría y práctica del Enfoque por tareas: una propuesta con futuro” *Nagoya Holy Spirit Junior College Bulletin* 20: 91- 107. Seto (Japón)
- 2002: “Reflexión sobre la Enseñanza del Español en las universidades japonesas” *Kinjo Gakuin Daigaku Ronshu* 193, *Literature* 35: 1-47. Nagoya (Japón): Kinjo Daigaku
- Nanzan Daigaku (Universidad de Nanzan) 2000: *Jugyo kamoku rishu annai (Guía de las asignaturas del*

- currículo de cada Facultad*) Nagoya (Japón):Nanzan Daigaku:
- Sánchez Pérez, A .1993: *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas*. Madrid: SGEL.
- 1997: *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: SGEL
- Santos, I. 1999: *Lingüística aplicada a la enseñanza -aprendizaje del español como lengua Extranjera*.
Madrid: Arcos Libros.

APÉNDICE

Encuesta sobre los intereses y estrategias de aprendizaje de los alumnos japoneses de Español y resultados obtenidos

1. Intereses para el futuro

Después de estos tres años de estudiar Español, ¿qué es lo que más te interesa para el futuro?

A – Comunicarme en Español

B – Estudiar gramática

C – Saber traducir

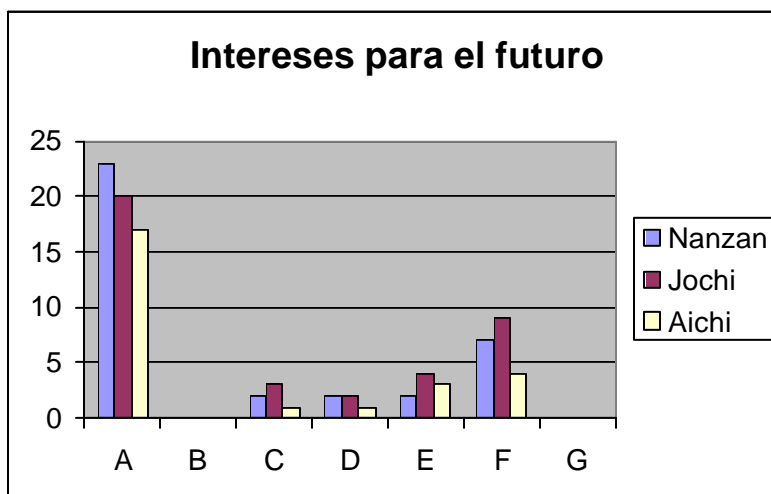
D – Poder leer en Español

E – Conocer la cultura de España y Latinoamérica

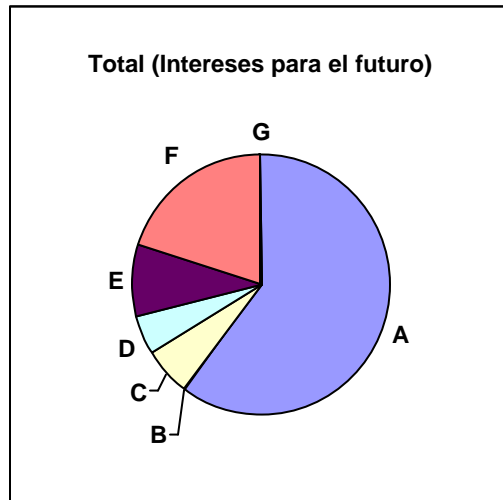
F- Conocer la literatura, política, economía y pensamiento de España y
Latinoamérica

G – Otros:.....

	Nanzan	%	Jochi	%	Aichi	%	Total
A	23	63,9	20	52,6	17	65,4	60
B	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0
C	2	5,6	3	7,9	1	3,8	6
D	2	5,6	2	5,3	1	3,8	5
E	2	5,6	4	10,5	3	11,5	9
F	7	19,4	9	23,7	4	15,4	20
G	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0
	36		38		26		100



	Total
A	60
B	0
C	6
D	5
E	9
F	20
G	0
	100

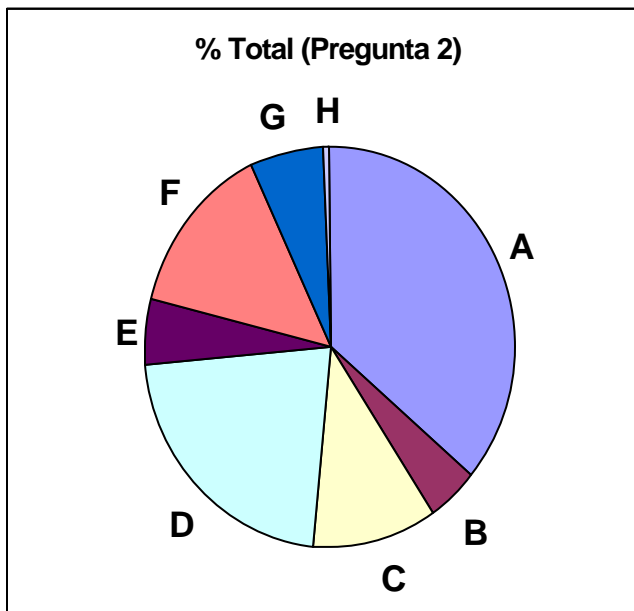
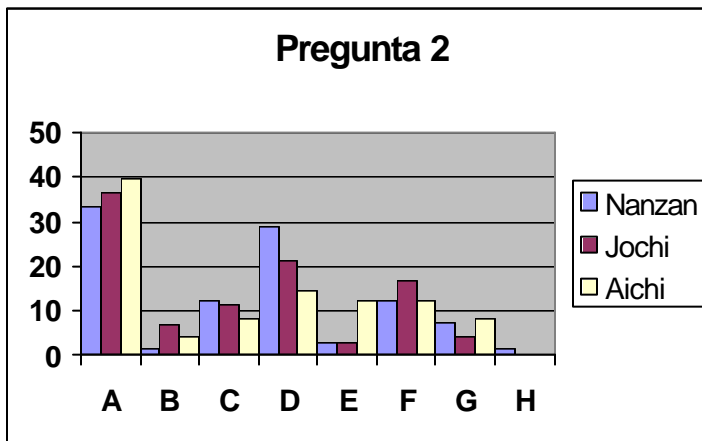


2. Actividades que más les ayudan a aprender

De las actividades utilizadas en las clases de Español, ¿cuáles son las que más te ayudan a aprender? (Señala dos como máximo y numéralas con 1 y 2 según tu preferencia)

- A – Hacer en clase sobre diversos temas
- B – Hacer proyectos o trabajos en grupos pequeños
- C – Escribir composiciones
- D – Hacer ejercicios de comprensión oral
- E – Hacer ejercicios de gramática
- F – Hacer práctica de comprensión lectora
- G – Traducir al japonés
- H – Otras:.....Ver videos en clase de español (1)

	Nanzan			Jochi			Aichi			% Total
	Nº 1	Nº 2	% Medio	Nº 1	Nº 2	% Medio	Nº 1	Nº 2	% Medio	
A	16	6	33.3	17	9	36.6	14	5	39.6	36.2
B	0	1	1.5	1	4	7.0	1	1	4.2	4.3
C	2	6	12.1	3	5	11.3	1	3	8.3	10.8
D	12	7	28.8	7	8	21.1	4	3	14.6	22.2
E	2	0	3.0	2	0	2.8	2	4	12.5	5.4
F	1	7	12.1	5	7	16.9	3	3	12.5	14.1
G	2	3	7.6	2	1	4.2	1	3	8.3	6.5
H	0	1	1.5	0	0	0.0	0	0	0.0	0.5
	35	31		37	34		26	22		



6. Aprendo mejor cuando me traducen el significado al japonés.

	5	4	3	2	1	Media
Nanzan	7	17	4	7	1	3,61
Jochi	4	11	12	9	2	3,16
Aichi	4	6	8	6	2	3,15
Total	15	34	24	22	5	3,32

7. Prefiero aprender español sólo a través del Español, sin traducir mucho al Japonés.

	5	4	3	2	1	Media
Nanzan	5	6	8	12	5	2,83
Jochi	7	6	11	11	3	3,08
Aichi	4	5	9	6	2	3,12
Total	16	17	28	29	10	3,00

8. Prefiero los libros de texto con explicaciones en Japonés que los libros solo en Español.

	5	4	3	2	1	Media
Nanzan	7	15	8	5	1	3,61
Jochi	5	9	5	11	8	2,79
Aichi	0	10	9	4	3	3,00
Total	12	34	22	20	12	3,14

9. Me gusta trabajar en grupos pequeños.

	5	4	3	2	1	Media
Nanzan	14	14	5	3	0	4,08
Jochi	13	14	7	3	1	3,92
Aichi	7	10	6	1	2	3,73
Total	34	38	18	7	3	3,93

10. Muchas veces no hablo porque me da vergüenza cometer errores.

	5	4	3	2	1	Media
Nanzan	3	8	3	15	7	2,58
Jochi	2	7	10	17	2	2,74
Aichi	1	10	4	7	4	2,88
Total	6	25	17	39	13	2,72

11. Necesito entender todas las palabras de un texto para entender el significado del mismo .

	5	4	3	2	1	Media
Nanzan	3	8	4	14	7	2,61
Jochi	0	4	7	20	7	2,21
Aichi	2	8	4	9	3	2,88
Total	5	20	15	43	17	2,53

12. Cuando no entiendo una palabra intento adivinar el significado por el contexto, sin mirar el diccionario

	5	4	3	2	1	Media
Nanzan	3	7	17	6	3	3,03
Jochi	3	17	12	6	0	3,45
Aichi	1	5	10	9	1	2,85
Total	7	29	39	21	4	3,14

13. Cuando no me acuerdo de una palabra intento explicar lo que quiero decir con gestos o usando otras palabras

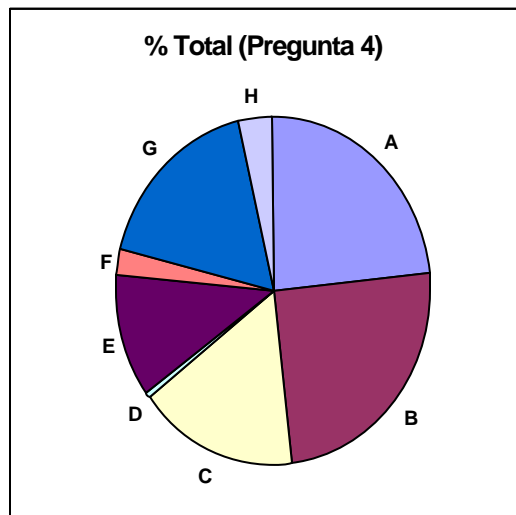
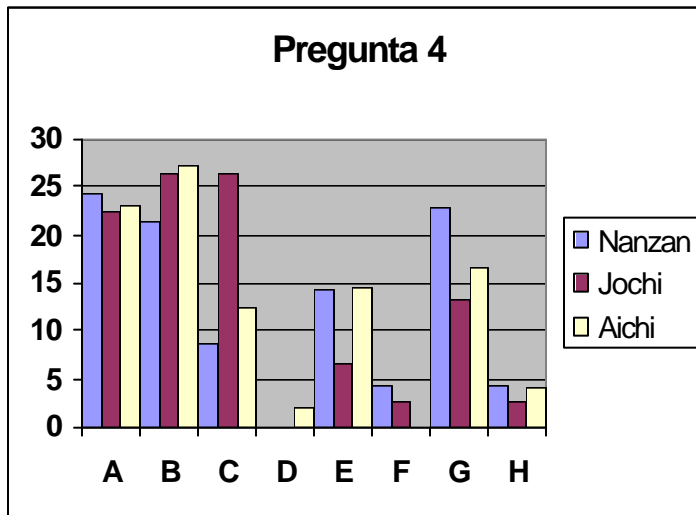
	5	4	3	2	1	Media
Nanzan	11	19	4	2	0	4,08
Jochi	15	19	3	1	0	4,26
Aichi	7	11	2	5	1	3,69
Total	33	49	9	8	1	4,05

4. Estrategias de aprendizaje del vocabulario

Señala las dos técnicas que más utilizas para aprender el vocabulario y numéralas con 1 y 2 según tu preferencia.

- A – Escribir varias veces las palabras nuevas
- B – Repetir oralmente las palabras nuevas
- C – Hacer una lista de palabras con su traducción al japonés
- D – Realizar dibujos
- E – Aprender frases de memoria con las palabras nuevas
- F – Organizar el vocabulario nuevo en grupos con diversos criterios
- G – Asociar las palabras nuevas con otras ya conocidas
- H – Otras:.....

	Nanzan			Jochi			Aichi			% Total
	Nº 1	Nº 2	% Medic	Nº 1	Nº 2	% Medic	Nº 1	Nº 2	% Medic	
A	13	4	24,3	9	8	22,4	6	5	22,9	23,2
B	8	7	21,4	8	12	26,3	9	4	27,1	24,7
C	1	5	8,6	14	6	26,3	4	2	12,5	16,5
D	0	0	0,0	0	0	0,0	0	1	2,1	0,5
E	5	5	14,3	0	5	6,6	3	4	14,6	11,3
F	0	3	4,3	1	1	2,6	0	0	0,0	2,6
G	8	8	22,9	4	6	13,2	2	6	16,7	17,5
H	1	2	4,3	2	0	2,6	2	0	4,2	3,6
	36	34		38	38		26	22		



TERCERA PARTE

RESEÑAS

GENTE DE CERVANTES. Historia humana del idioma español,
M. Lodaes, J. R.
Taurus, Grupo Santillana de Ediciones, S.A., Madrid, 2001, 238 pp.

Edelmira Amat Alapont

Una historia de la lengua suele interesarse por lo que le pasa a la lengua. Este ha sido el punto de vista de la mayoría de las obras sobre el tema. Pero hay otro modo de acercarse a la historia interesándose por lo que les ha pasado a quienes la hablan. Y este el punto de vista que elige Juan Ramón Lodaes en su libro *Gente de Cervantes* y que por eso subtitula *Historia humana del idioma español*.

Nos encontramos ante una obra sugerente y que abre perspectivas apasionantes a quienes se encargan de la asignatura *Historia de la Lengua* que ofrecen los departamentos de español de las universidades japonesas. El hecho de pertenecer a una comunidad lingüística tan lejana del mundo europeo, conlleva desconocimiento de los fundamentos lingüísticos y del marco cultural concreto que dió origen al español. Los profesores que experimentamos dificultad en explicar los cambios de la lengua a estudiantes de 3º y 4º curso sin conocimientos de latín, por ejemplo, encontramos en esta obra un nuevo modo de aproximación histórica.

El autor se aparta deliberadamente del enfoque tradicional que presenta la evolución de la lengua a nivel fonológico, morfosintáctico, léxico, y que da cuenta de los cambios cronológicos que ha sufrido. El objetivo central de esta obra, en palabras del mismo autor, es contar “lo que ha hecho cierta gente para que un modesto romance surgido al norte de la península Ibérica se haya convertido en uno de los grandes dominios lingüísticos del mundo.”

El libro consta de un prólogo y 50 capítulos agrupados en tres partes. Las historias correspondientes a cada capítulo no tienen una sucesión lineal. Tampoco pretenden contar todo lo que les ha ocurrido a quienes a lo largo del tiempo han difundido la lengua española o la han adoptado como propia. En ellas se han dejado voluntariamente cabos sueltos, se plantean interrogantes, se apela a la imaginación del lector y se le sugieren reflexiones sobre los aspectos del idioma.

Gente de Cervantes no sigue la cronología a la que estamos habituados. En la primera parte se relata la llegada de los españoles a América y se cuentan sus andanzas en el Nuevo Mundo, relacionándolas con lo que ocurría entonces en Europa. La segunda parte está dedicada al desarrollo del español como dominio lingüístico multinacional que emerge en el primer tercio del siglo XIX. Se analiza su situación actual y su prometedor futuro, también ahora, más americano que europeo. En la tercera parte se explica por qué en la España medieval pudo surgir un romance tan característico como el castellano que, a principios del siglo XVI era el más numeroso, uniforme y concentrado de todos los grupos lingüísticos europeos, circunstancia que fue decisiva en su historia.

Cuando el profesor Lodaes presenta las historias en vaivén nos dice que quiere “subrayar aquellas características más visibles del idioma, las que le dan su particular color: viajero, variado, hecho por mezcla y agregación de muchas gentes, intereses, circunstancias históricas, necesidades, vínculos, formas y acentos al expresarlo.” El autor cree que el español es una lengua “que responde muy bien al prototipo de mestiza, hecha desde sus orígenes por mixtura de gente diversa, procedente de muy distintos fondos idiomáticos, cuyas necesidades materiales les llevaron a confluir en un código

lingüístico común, sin que tal confluencia les haya obligado a otras vinculaciones.” De ahí que cuando habla del español en América afirma que “fueron los valores mercantiles y económicos, así como el hecho de ser la lengua de la representativa minoría criolla y de las clases asimiladas a ella, los factores que favorecieron el aparente contrasentido de que el español ganara terreno en el laberinto lingüístico americano justo cuando se disolvían los lazos políticos entre la América virreinal y España.”

El autor reflexiona en torno a la extensión de las grandes familias lingüísticas y del fuerte proceso de convergencia a que son sometidas en la actualidad y señala que la utilidad de una lengua puede prevalecer sobre el sentido de identidad que marca.

La historia de la lengua, vista desde esta perspectiva, enseña cómo se crean vínculos materiales que hacen imprescindible la existencia de una lengua común que los garantice. Enseña cómo la imperiosa necesidad de entenderse y comunicarse entre la gente rompe a menudo las barreras de las lenguas, cuya variedad es accidente histórico, no asunto natural.

Normas de presentación de los artículos para *Cuadernos CANELA*

1. Los artículos se remitirán en su disquete (véase Norma 4 y 5) y una copia impresa en tamaño B5 (182 mm por 257 mm) al jefe del grupo respectivo antes del último día de septiembre. Las conferencias y reseñas se entregarán directamente al Editor de *Cuadernos CANELA* en su disquete (siguiendo las mismas normas editoriales de los artículos) y una copia impresa en tamaño B5 (182 mm por 257 mm) antes del último día de octubre.
2. El Consejo de Redacción (compuesto por los jefes de grupo y el Editor) decidirá sobre la idoneidad del artículo para ser publicado.
3. Una vez aprobada su idoneidad, los jefes de grupo entregarán los artículos al Editor. La fecha límite de entrega será el último día de octubre.
4. El documento original se entregará usando el formato de procesadores de textos *Microsoft Word* (no en *Wordperfect*) y en el formato del sistema operativo *Microsoft Windows*. Se aceptará la entrega de documentos en el formato del sistema operativo *Macintosh*, siempre y cuando se emplee el formato de procesadores de texto *Word*. Asimismo, los originales en sistema operativo *Macintosh* pueden remitirse como documentos adjuntos por correo electrónico al Editor, pero siempre bajo el formato de procesadores de textos *Microsoft Word*. El formato del documento será el siguiente:
 - 4.1. Márgenes [Archivo Configurar página Márgenes]
[ファイル ページ設定 余白]
Superior: 18 mm Izquierda: 20 mm Encuadernación [とじしろ]: 0 mm
Inferior: 23 mm Derecha: 18 mm
 - 4.2. [ファイル ページ設定 文字数と行数] [文字数 文字数 (E) 43]
[文字送り (I) 9.5pt]
[行数 行数 (R) 42]
[行送り (T) 14.3pt]
 - 4.3 Fuente [Formato Fuente] [書式 フォント]
タイトル Título Tipografía: Century Cuerpo: 12 puntos en mayúscula y en
negrilla (太字)
著者名 Autor Tipografía: Century Cuerpo: 11 puntos en mayúscula y en
negrilla (太字)
本文 Artículo Tipografía: Century Cuerpo: 10.5 puntos
脚注 Notas Tipografía: Times New Roman Cuerpo: 9 puntos
 - 4.4 Sangría y espacio [Formato Párrafo Sangría y espacio]
[書式 段落 インテンドと行間]
Alineación [配置]: Justificada [両端揃え]
Interlineado [行間]: [固定値 14 pt]

5. Los trabajos se presentarán de la siguiente manera:

En la primera línea se deberá poner el título del artículo en el centro, con letras en mayúscula y en negrilla[太字]. El cuerpo de letra será mayor al normal (refiérase al artículo anterior). Después se dejará una línea en blanco.

En la siguiente línea se escribirá el nombre del autor en negrilla. El cuerpo de letra también será mayor al normal (refiérase al artículo anterior). Dejando dos líneas en blanco, se comenzará el artículo.

Los capítulos irán siempre en negrilla en el centro y los subcapítulos, sin negrilla y a la izquierda. No hay líneas en blanco entre el capítulo y el subcapítulo. Al terminar un capítulo, se dejará dos líneas en blanco para pasar al otro.

Las notas se pondrán a pie de página cambiando de tipografía y cuerpo de letra (refiérase al artículo anterior). A la bibliografía, al final del artículo, se le aplicará la sangría francesa y el interlineado será de 1 línea.

6. Las conferencias no superarán las 20 páginas. Las ponencias serán de 12 a 16 páginas. Ambas incluyendo las notas y la bibliografía. Las reseñas no serán más de 2 páginas.
7. La prueba final será remitida al autor para su última corrección.
8. En documento electrónico aparte (pero incluido en el *disquete* en que se contendrá el artículo) deberán constar los datos siguientes, necesarios para actualizar las bases de datos de *Cuadernos CANELA* y la página Web:
- 8.1. Palabras clave. Escriba las 10 palabras clave, separadas por comas, que mejor sirvan para describir el artículo o reseña. Ejemplo: Quijote, Cervantes, proverbios, Sancho, interpretación, cura, barbero, quema, perífrasis, leísmo
- 8.2. Resumen: Escriba un brevísimo resumen de un máximo de 30 palabras. Ejemplo: Trata sobre el problema de la perífrasis en el Quijote. Especialmente en aquellos pasajes en que don Quijote habla a Sancho e interpreta el mundo.
9. El autor tiene derecho a recibir 5 ejemplares de *Cuadernos CANELA* y 30 separatas.

NOTA: Aquellos socios que quieran publicar un artículo en *Cuadernos CANELA* podrán solicitarlo a la Junta Directiva (por medio del Editor) antes del 15 de septiembre.

Editor
Cuadernos CANELA

CUADERNOS CANELA XIV

Publicación periódica de la Confederación Académica
Nipo-Español-Latinoamericana (CANELA)

Presidente: Dr. Noboru KINOSHITA

CONSEJO DE REDACCIÓN:

Editor: Tetsuyasu SUMITA

Consejeros: María del Mar JORGE DE SANDE (Literatura)

Shinjiro ANDO (Historia-Pensamiento)

Jordi JUSTE (Metodología)

Colaboradoras: Yukari ITO y Reiko TATEIWA

Fecha de publicación: 25 de diciembre de 2003

DIRECCIÓN: a/c Noboru KINOSHITA

Universidad Nanzan, Facultad de Estudios Extranjeros

Departamento de Estudios de España y Latinoamérica

18, Yamazato-cho, Showa-ku, Nagoya, 466-8673, Japón

Tel: 052-832-3111 (Ext. 541)

<http://www.nakamachi.com/canela/>

Este número de Cuadernos CANELA ha sido publicado
con subvención del Programa "BALTSAR GRACIÁN".

日本・スペイン・ラテンアメリカ学会誌 第14号

発行人 木下 登 (日本・スペイン・ラテンアメリカ学会会長)

編集人 角田哲康

編集企画 María del Mar JORGE DE SANDE (文学)

安藤真次郎 (歴史・思想)

Jordi JUSTE (外国語教授法)

編集 伊藤ゆかり 立岩礼子

発行日 2003年12月25日

事務局 〒466-8673 名古屋市昭和区山里町18番地

南山大学 外国語学部 スペイン・ラテンアメリカ学科

木下 登 研究室

Tel: 052-832-3111 (内線 541)

本14号の発行は、スペイン教育文化省の「グラシアン基金」より助成を受けた。

