

# *Tejuelo.*

(Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura).

**Número 5.**

**Año II (junio de 2009).**

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0, que le permite copiar y comunicar públicamente la obra y crear obras derivadas siempre y cuando reconozca el crédito del autor, no haga uso comercial de la obra y divulgue cualquier obra derivada bajo los términos de una licencia idéntica a esta.

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/>



Autoría-Atribución: Deberá respetarse la autoría del texto y de su traducción. El nombre del autor/a y del traductor/a deberá aparecer reflejado en todo caso. No Derivados: No se puede alterar, transformar, modificar o reconstruir este texto.

Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, 2009.

Texto, los autores.

Edita: JUNTA DE EXTREMADURA.

Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.

*CPR de Trujillo.*

*IES Gonzalo Torrente Ballester.*

Trujillo-Miajadas. 2009.

Editor y Coordinador: José Soto Vázquez.

CDU: 821.134.2:37.02

200 páginas.

ISSN: 1988-8430

URL: <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/index.htm>

## **Equipo de este número:**

### **Editor:**

Dr. D. José Soto Vázquez (Universidad de Extremadura).

### **Consejo de Redacción:**

D. Manuel Rodas Llanos (IES. G. T. Ballester).  
D<sup>a</sup> Inmaculada Sánchez Leandro (IES. G. T. Ballester).  
D. Eduardo Pérez-García Ortega (IES. G. T. Ballester).  
D. José Miguel Carbajo Cascón (IES. G. T. Ballester).  
D. Juan Luis García Sánchez (IES. G. T. Ballester).  
D<sup>a</sup> Mercedes Nacarino Ramos (CPR de Trujillo).

### **Consejo Asesor:**

Dr. D. Jesús Cañas Murillo (Universidad de Extremadura).  
Dr. D. Francisco Javier Grande Quejigo (Universidad de Extremadura).  
Dr. D. Enrique Barcia Mendo (Universidad de Extremadura).  
Dra. D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Rosa Luengo González (Universidad de Extremadura).  
Dr. D. José Roso Díaz (Universidad de Extremadura).  
Dr. D. Joaquín Villalba Álvarez (Universidad de Extremadura).

### **Consejo de Supervisión Externo:**

Dr. D. Antonio Mendoza Fillola (Universitat de Barcelona).  
Dr. D. Juan Antonio Garrido Ardila (University of Edinburgh).

### **Consejo Corrector:**

D<sup>a</sup> Rosa Macarro Asensio (Universidad de Extremadura).

## Editorial.

**C**omo habíamos anunciado en anteriores ediciones de la revista este nuevo año es nuestra intención mantener la misma línea editorial del año pasado, a la vez que aumentar las aportaciones que desde nuestro taller surjan al campo de trabajo de la Didáctica de la lengua y la literatura. De este modo, el lector encontrará en el conjunto de artículos expuestos, los cuales detallaremos más abajo, una variedad de temas y contenidos que esperamos sean de su agrado. Por otro lado, queremos aprovechar estas primeras páginas para anunciar la publicación de dos estudios que aparecen recogidos en la sección titulada “Monografías” del portal de la revista.

El primero de ellos se trata de un libro compuesto por el profesor Ramón Pérez Parejo (Universidad de Extremadura) bajo el título *Modelos de Mundo socioculturales en la historia de la literatura española (Automatización y descodificación para alumnos de E/LE)*, con una extensión de 140 páginas en las que se entremezclan las diferentes teorías junto a un amplio número de ejercicios prácticos que pueden ser de utilidad en el aula. El artículo de John C. Mc, Intyre “Laísmo in Miguel Delibes’ *Cinco horas con Mario...*” de este ejemplar es un buen ejemplo de cómo trabajar las clases de español para extranjeros en el aula.

El segundo monográfico es un estudio efectuado por María Teresa Abaga Envó (IES “San Martín”, de Talayuela). *Una aportación al estudio del cuento fang de Guinea Ecuatorial en lengua española* tiene un total de 178 páginas a través de las cuales el lector puede entrever la situación del cuento oral guineano, así como del universo editorial de este tipo de literatura, marginada tradicionalmente por las editoriales al uso, el trabajo pretende vincular el cuento popular y maravilloso de transmisión oral con el análisis serio y riguroso del especialista que busca elementos comunes, en especial en el comienzo y cierre de las obras, que muy acertadamente vislumbra en las composiciones.

En lo que concierne a este quinto ejemplar de *Tejuelo*, se incluye un conglomerado ecléctico de estudios. Así, por ejemplo, el investigador de la lengua inglesa creo que puede encontrar especialmente significativo el trabajo de Juan Jesús Rueda López “Ventajas de la metafonía y semi-inversión...” por cuanto que sus conclusiones, aunque no definitivas, atisban la dirección que deben llevar la enseñanza del bilingüismo español/inglés en la península. Además, hay una novedad introducida por Iria Barcia Sánchez y Enrique Barcia Mendo (“Del mosaico al googlegrama...”) que pone de manifiesto las posibilidades didácticas de las nuevas tecnologías en la interacción lengua-imagen a través de internet. Una estructura más puramente filológica vertebrada el trabajo de Francisco José Rodríguez

Muñoz “Letra para don Íñigo Manrique...”, si bien desvela los pasos y entresijos de una edición crítica, idónea para la didáctica de la crítica textual en niveles superiores. De la mano de Antonio Pantoja Chaves incluimos la segunda parte de un apasionante trabajo inconcluso de análisis del discurso de la transición política española de la primera democracia: “El discurso político de Adolfo Suárez durante la Transición. Aplicaciones metodológicas”. Al tiempo que, más bien como curiosidad cultural y relacionable con otras disciplinas curriculares, nos pareció muy ocurrente la aportación del profesor Joaquín Villalba Álvarez (“Boletum Medicatum, La seta que mató al emperador Claudio”), que indaga en el verdadero final literario del emperador romano.

Siguiendo la intencionalidad divulgativa de la publicación hemos intentado aumentar el número de portales, bases de datos, directorios, páginas web, etcétera en las que aparece visible y consultable el contenido de Tejuelo. Afortunadamente podemos confirmar a día de hoy, así se incluye también en el portal de la revista, que se ha incrementado en treinta y cuatro lugares esta visibilidad, de los cuales exponemos algunos de ellos a continuación:

[http://www.erevistas.csic.es/ficha\\_revista.php?oai\\_iden=oai\\_revista335](http://www.erevistas.csic.es/ficha_revista.php?oai_iden=oai_revista335)

<http://dice.cindoc.csic.es/revista.php?rev=3263>

<https://library.usask.ca/ejournals/title/T?page=1>

<http://riviste.sba.unimo.it/>

<https://kataloge.uni-hamburg.de/>

<http://scd2.univ-fcomte.fr/>

<http://library.acadiau.ca/find/fulltextsrch.cgi?T>

<http://librarylinks.shef.ac.uk>

En esta misma línea ya se incorpora en todos los artículos la fecha de recepción y aprobación de los trabajos, a la vez que se incluye el título en español e inglés, tal y como establecen los criterios de catalogación de las principales bases de datos internacionales.

Con todo, consideramos que la familia de tejuelo sigue aumentando, a la vez que se incluyen en ella nuevas instituciones (Universidad de Sevilla, University of Strathclyde o Universidad de Almería), a las que les damos la bienvenida desde estas páginas iniciales y le abrimos la puerta a futuras colaboraciones.

js.



## **I.- Artículos.**

***Laísmo in Miguel Delibes' Cinco horas con Mario (1966):  
Background for foreign students trained in 'correct' Spanish.***

***El laísmo en Cinco horas con Mario de Miguel Delibes (1966): ... para el  
entrenamiento de estudiantes extranjeros en el español correcto***

**John C. Mc Intyre.**

Independent researcher.

University of Strathclyde.

Recibido el 13 de enero de 2009.  
Aprobado el 25 de enero de 2009.

**Resumen:** Una viuda habla en primera persona durante el 85 por ciento de *Cinco horas con Mario*: usa 81 veces el *laísmo*, incorrección gramatical muy arraigada en el habla de Castilla. Prohibido desde 1796, el *laísmo* se niega a desaparecer. En otras cuatro novelas de Delibes se apuntan sólo 38 casos de *laísmo*: 28 los dicta el narrador vallisoletano. El conservadurismo vallisoletano de la viuda –vanidosa, aburguesada y anti-intelectual– incluye el *laísmo*. Los expertos sitúan el *laísmo* en las dos Castillas, en Madrid, en ciertas zonas de la España occidental, en La Rioja y en Santander. Para el estudiante extranjero de Hispánicas, ¿qué puede significar esta ‘impropiedad’ al parecer indestructible?

**Palabras clave:** Miguel Delibes. *Cinco horas con Mario*. El *laísmo*.

**Summary:** A widow in first person voice -85% of *Cinco horas con Mario*- 81 times over uses *laísmo*, a grammatical error deeply rooted in Castilian speech. Banned since 1796, *laísmo* refuses to die. Four other Delibes novels deliver only 38 instances of *laísmo*, 28 voiced by the Valladolid-born narrator. The widow is vain, devoutly middle-class and anti-intellectual. Her Valladolid-style conservatism includes the *laísmo*. Linguists locate *laísmo* in both Castiles, Madrid, certain areas of western Spain, La Rioja and Santander. What is the foreign student of Spanish to make of this seemingly indestructible ‘impropriety’?

**Key Words:** Miguel Delibes. *Cinco horas con Mario*. The use of *laísmo*



*Cinco horas con Mario* [1966] is one of Miguel Delibes' most accomplished novels. The story-line is straightforward. The novel is set in a city in Castilla-León in north-western Spain in the mid-nineteen-sixties. A man called Mario Díez Collado has died suddenly, aged 49. His widow is María del Carmen (Menchu) Sotillo.

The prologue shows Menchu with her friend Valen (Valentina) in the family flat after all the visitors have gone. After Valen leaves and the oldest child, also Mario, goes off to his own room, Menchu goes in to spend the last night sitting beside the dead body of her husband. Over 27 chapters and around 240 pages the first-person voice of Menchu reviews her life with Mario:

*El mono-diálogo* (de Menchu) *está escrito desde el "yo" de la viuda a un "tú" de cuerpo presente que es el cadáver* (de Mario) (RINCÓN, no date: 7).

In the epilogue the following morning, the son Mario, the maid Doro (Dorothea) and the returning Valen talk with Menchu. She is taken out to attend a funeral Mass at 8 a.m. and returns to the flat. The undertakers arrive to conduct the body to the cemetery.

The novel is particularly impressive in its presentation of the clash of values over their 23 years of married life between Menchu and the dead Mario. Though he never speaks, Mario becomes a full second major character through his wife's sustained commentary on and criticism of his behaviour.

The two seem polar opposites. Menchu represents a very middle-class, conservative and authoritarian viewpoint, whereas Mario is committed to a more liberal set of values based on social and political reform, workers' rights, the education of women, democracy, justice, etc.: in the context of the mid-sixties as the Franco dictatorship dragged on and on, Mario's views are radical. If for the past 200 years of Spanish history traditionalism has fought with liberalism, "the two Spains", diametrically opposed, are not reconciled in this marital union:

*Entre ambos Mario y Carmen hay un abismo que separa a España desde hace siglos* (RINCÓN, no date: 10).

This novel is set specifically in the city of Valladolid. An Internet travel site issues a severe warning about the Spanish spoken in Valladolid:

Vallisoletanos (or pucelanos) [residents of Valladolid] are reputed to speak the purest Spanish of all of Spain. However this reputation is largely undeserved as a majority of Vallisoletanos break the standards of Spanish on a continuous basis. For example, the speech of Valladolid is characterized by *leísmo* not tolerated by the Royal Spanish Academy (the use of pronoun *le* instead of *lo* for inanimate direct objects; e.g., *Cómetele todo*, “Eat it all”), *laísmo* (the use of pronoun *la* instead of *le* for feminine indirect object; e.g., *La dije que viniera*, “I told her to come”), and the use of certain intransitive verbs as transitive (like using *quedar*, “to stay”, to mean *dejar*, “to leave”; e.g., *Tu chaqueta, ¿la quedas aquí?*, “Are you leaving your jacket here?”). Also, *yeísmo* (the merging of the palatal lateral phoneme spelled *ll* into the palatal fricative phoneme spelled *y*) is nowadays widespread in Valladolid city especially among the younger generations. While some of these developments can be encountered elsewhere throughout Spain, others are endemic to the Valladolid area (e.g. *leísmo*, use of intransitive verbs as transitive) (TRAVELAMAP, no date: 2).

In tackling *Cinco horas con Mario*, the foreign student of Spanish accustomed to ‘correct’ forms of the language may find her/his understanding and appreciation challenged particularly by the prevalence -some 81 instances- of *laísmo* to be found in *Cinco horas con Mario*.

Inés FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ in one of her lengthy and wide-ranging commentaries on “*leísmo, laísmo y loísmo*” confirms:

*El laísmo es el empleo de la en vez de le para el dativo con referente femenino, y parece tener una incidencia un poco mayor en el singular que en el plural. No obstante, el laísmo es uso menos extendido que el leísmo personal, y el loísmo, el menos común de todos* (FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ ESTADO, no date: 1).

Juan ALCINA FRANCH and José Manuel BLECUA supply some of the historical background:

*La invasión del la acusativo al dativo es posterior al leísmo. A lo largo del siglo XV se advierte mayor frecuencia y en el siguiente, sin sobrepasar proporciones minoritarias, progresa entre escritores del Norte y Centro de Castilla. En escritores madrileños posteriores a Lope y Cervantes, hay una fuerte intensificación. Quevedo es casi exclusivamente laísta y Calderón lo es predominantemente. La censura académica (1796) ha contribuido a restringir notablemente su uso literario* (ALCINA FRANCH y BLECUA, 1975: 606).

Butt and BENJAMIN write:

*Dialect differences in the use of le/les: Students of Peninsular, particularly Madrid Spanish will often encounter the use of la for le in many of the above contexts to indicate the feminine gender:*

? *La dije la verdad*  
? *La quitaron mil pesetas*

*I told her the truth*  
*they took 1000 pesetas off her*

<p>? <i>A una de estas bujías se la exige un rendimiento cinco veces superior</i> (Cambio 16)</p> <p>? <i>Yo la alabo el gusto</i> (Delibes, dialogue)</p>	<p><i>one of these spark plugs is expected to yield five times higher output</i></p> <p><i>I praise her taste</i></p>
--	---

*Laísmo is nowadays condemned by most educated Spaniards (who may still use it themselves), and students are advised always to use le/les for the feminine in the above contexts. Laísmo is very rare (but not unknown) in Spanish America, but very common in pre-twentieth century Peninsular literature (BUTT and BENJAMIN, 1989: 113).*

The following instances of *laísmo* -*la* being used instead of *le* to render feminine singular dative- were found in a reading of an early edition of *Cinco horas con Mario*:

[...] *de manera que la cubra medio cuerpo* (Prólogo: 10); *Valentina... la besaba la mejilla izquierda* (Prólogo: 17); *los bultos... la oprimían la misma mano hinchada* (Prólogo: 17); *Yo pienso que la hice daño* (Prólogo: 23); *Esther le ayudó a ponerla una inyección* (Prólogo: 29); *Carmen la tendió el papel azul* (Prólogo: 31); *al hacerlo se la recogen las faldas* (Prólogo: 33); *se la ablandan los ojos* (Prólogo: 35); *pero no la importa* (Prólogo: 37); *cuando Elviro murió, bien que la pesaría* (I: 43); *a ver qué otra cosa podía decirla* (II: 54); *por ejemplo, yo la decía* (III: 62); *quién la iba a decirle a ella* (IV: 66); *y la quitas unos filetes de las pantorrillas* (IV: 68); *a la niña no la tiran los libros y yo la alabo el gusto* (V: 75); *recuerdo que papá la decía con mucha sorna* (VII: 92); [...] *Son los suyos que la traen recuerdos* (VII: 92); *a Valen la limpian el cutis en Madrid* (VIII: 102); *el reflejo la cae muy bien* (VIII: 102); *o que la apetece* (VIII: 102); *a Esther la pareces inteligente* (IX: 113); *lo que la pasa a Esther* (IX: 114); *y todo eso la parecen chocheces* (IX: 114); *que yo no digo que la sobre* (IX: 117); *sé que la dabas dinero* (IX: 117); *yo no sé qué la daría Paco* (X: 118); *Paco Álvarez la tenía sorbido el seso* (X: 119); *Yo la decía bajito a Transi* (X: 123); *Pues yo tengo que decirle* (X: 124); *¿con qué cara la digo que...* (X: 124); *sólo por echarla el humo al pasar* (X: 125); *hay que darle tiempo de ser mujer* (XI: 134-135); *que la pones a una la cabeza loca* (XII: 143); *que a Valen la dices que [...]* (XIII: 155); *que no la va* (XIII: 155); *a que la limpien el cutis* (XIII: 155); *¡claro que se la nota!* (XIII: 155); *dándole dinero en Madrid* (XIV: 156); *y no la ha pasado nada por eso* (XIV: 156); *y la disguste que otra intervenga* (XIV: 157); *lo que la pasa a tu cuñada* (XIV: 157); *no sé en qué hora se la ocurrió a tu madre* (XIV: 158); *yo la digo que sí* (XIV: 163); *no la voy a decir que [...]* (XIV: 163); *la guerra la costó más que a otros* (XV: 173); *si los domingos la sigo mandando los niños* (XV: 173); *y yo la doy la razón* (XVI: 175); *no voy a decirle* (XVI: 175); *llevaba siete años lo menos sin hablarla* (XVI: 183); *a mamá la hubiese gustado que [...]* (XVII: 187); *ya se la pasará* (XVII: 189); *que lo que yo la dije* (XVII: 189); *a Valen la sobra razón* (XVII: 190); *a Esther la hubiera parecido muy bien* (XVIII: 194); *contar con la gente para hacerla un favor?* (XVIII: 199); *y ni la hablas casi ni nada* (XVIII: 201); *y si no la gustan* (XVIII: 201); *la faltó tiempo* (XVIII: 201); *que la gusta meter la nariz en todo* (XVIII: 201); *a Bene, que te vió [sic], la faltó tiempo* (XIX: 209); *tú dirás qué podía contestarla* (XIX: 209); *que no se la escapaba una* (XIX: 211); *sabía*

*dónde la apretaba el zapato (XIX: 211); papá y mamá no la hablaban (XX: 215); a ella, hijo, la dio sentimental (XX: 216); por no hacerla un feo (XX: 217); que yo la doy la razón (XX: 218); no es cosa de decirla (XX: 218); ni sabe por dónde la da el aire (XXII: 234) y la recete unos choques de vitaminas (XXII: 235); si a la niña no la da por ahí (XXV: 256); no la ha de faltar dónde elegir (XXV: 257); que la iría a ella (XXVI: 268); basta donde no la importaba (XXVI: 270); que lo que yo la dije (XXVI: 270); pues la mandé una cuartilla tuya (XXVI: 270); la arropa los hombros (Epílogo: 284); como si los pechos [...] la pesasen ahora (Epílogo: 287); Estber la lee la necrología de “El Correo” (Epílogo: 293); ¿La importa que pase un momento? (Epílogo: 293); deja que Valentina la pase un brazo por los hombros (Epílogo: 296) (DELIBES HICKEY, 1977).*

The Leo HICKEY edition of *Cinco horas con Mario* in 1977 made absolutely no changes to the 81 instances of *laísmo* in the early printing dated 1967.

The 81 instances are all in the feminine singular: this search through *Cinco horas con Mario* uncovers no examples in the novel of *la* replacing *les* in the plural. The Royal Academy of the Spanish Language’s *Diccionario panhispánico de dudas* (2006) states:

*LAIÍSMO*. 1. Es el uso impropio de la(s) en función de complemento indirecto femenino, en lugar de le(s), que es la forma a la que corresponde etimológicamente ejercer esa función (REAL, 2006: 389). The *Diccionario panhispánico de dudas* here recognises that *laísmo* can also occur in the plural.

The Royal Academy is trying to eradicate a usage that -according to Manuel SECO- was first recorded in the *Poema de Mio Cid* in the early thirteenth century:

*El uso de la como complemento indirecto femenino (laísmo) en lugar de le, que es la forma académica, es general en la lengua hablada familiar, y sobre todo popular, de Castilla; es muy antigua (hay ejemplos en el Poema del Cid) y aparece en muchos escritores distinguidos de siglos pasados (Moratín es sistemáticamente laísta); pero no ha alcanzado la extensión y el prestigio del leísmo (SECO, 1998: apartado 4 (c)).*

An Internet check failed to locate exact line references of possible examples of *laísmo* in the *Poema de Mio Cid*. This non-specialist’s re-reading of the *Poema* produced an extremely tentative little list of possible instances of *laísmo*, based on certain uses of the verbs *servir*, *enseñar* and *rogar*. Reference, however, to Rafael LAPESA’s much-cited article of 1968 -“Sobre los orígenes y evolución del leísmo, laísmo y loísmo”, with 24 very dense pages on *leísmo*, 2 pages each on *laísmo* and *loísmo* and a three-page conclusion- gave a valuable warning. LAPESA states:

*El laísmo está documentado también desde la Edad Media, pero sin ejemplos seguros hasta época posterior a los del leísmo.*

Lapesa’s footnote number forty-nine reads:

*No es seguro el del Roncesvalles, v. 16, <<mandó la cabeça alçare / que la lñnpjasen la cara>>, pues podría entenderse error del copista antiguo por <<quel alñnpjasen>>. Tampoco son válidos, en su mayoría, los citados por Gessner, pág. 6: el de Mio Cid, 2545, <<enseñar las bemos dó las heredades son>> no es dativo, pues el verbo enseñar regía doble acusativo, tanto en latín como frecuentemente en español antiguo [...] (LAPESA, 1968, 523-551 and LAPESA, 2000: volume I, 279-310).*

To interpret 'doble acusativo' as 'two objects, one direct, one indirect' is clearly wrong: the Latin and the early Spanish verb took two objects, both expressed in the accusative (direct object) case. This LAPESA footnote suggests the great difficulty for the non-specialist of pinning down precisely the very earliest examples of *laísmo*.

LAPESA, though, does recognise the use of *laísmo* in the fourteenth century, its steady and at certain moments rapid increase in usage thereafter and its durability even after being banned in 1796. LAPESA's main text continues:

*Los más antiguos [ejemplos] fidedignos [del laísmo] pertenecen al siglo XIV. A mediados de él se escribió el códice de las Partidas alfonsíes donde se lee que los confesores <<debense guardar de las non parar mientes>> a las mujeres que acudan a ellos en penitencia [...] A lo largo del siglo XV se advierte mayor frecuencia en autores de las dos Castillas [...] Durante el siglo XVI continúa el moderado progreso de la para el dativo en escritores del Norte y Centro (Santa Teresa, verbigracia), sin rebasar la proporción minoritaria [...] No parece haber alteración sensible en Cervantes y Lope de Vega, pero sí en los madrileños de las generaciones siguientes: en Quevedo el laísmo es casi exclusivo; en Calderón, predominante. La <<Historia de la Academia>> que antecede al Diccionario de autoridades manifiesta igual preferencia laísta, y las tres primeras ediciones de la Gramática académica (1711, 1772 y 1781) dan por bueno el ejemplo <<diganla lo que quieran>>. El gusto de la corte prendía en escritores de otras regiones, como el canario Iriarte. Sin embargo, la reacción llegó pronto, y en 1796 la Academia, rectificando su postura, volvió por los fueros de la etimología y declaró incorrecto el laísmo. La condena no ha logrado desterrarlo del habla llana de las Castillas y León, donde sigue teniendo plena vitalidad; pero ha contribuido a restringir notablemente su uso literario (LAPESA, 2000: volume I, 303-304).*

In our time, the Academy's *Diccionario panhispánico de dudas* (2006) continues to condemn *laísmo*:

*No son correctos los usos ejemplificados a continuación, en los que la forma la funciona como complemento indirecto: \*"Cuando abrió la Marcelina, LA dijeron: ¿Vive aquí Marcelina Domínguez?" [JmnzLozano Grano [Esp., 1988]; \*Yo LA di un beso a Josefa (Pombo Héroe [Esp., 1983]" (REAL, 2006: 389).*

The usage, however, refuses to die. While not universal, *laísmo* seems to be deeply rooted both in everyday speech over a widespread area of the Castilian heartland and in

some of that heartland's best writers. This might cause a measure of alarm for the foreign student of Spanish -especially as it is presented in Delibes' *Cinco horas con Mario*-. The 81 uses in *Cinco horas con Mario* of the 'impropriety' known as *laismo* demand comment.

These 81 instances of *laismo* within the 290 pages of *Cinco horas con Mario* show that Delibes uses the *laismo* approximately once every three and a half pages of text. Reference to four other Delibes novels throws up some interesting data.

*El camino* [1950], set in a village probably in northern Castile, shows only eleven possible instances of *laismo* within 181 pages of text in the Harrap edition of 1967 -one instance every sixteen and a half pages:

*Y a las cotillas no las viene mal todo lo que les caiga encima* (V: 56); *Lo cierto es que a la Guindilla mayor, que basta entonces se la antojara aquel valle una cárcel vacía y sin luz* [...] (V: 60); *La prostituta es la que hace de su cuerpo y de las gracias que Dios la ha dado un comercio ilícito* (V: 62); [...] *y el gobernador la había socorrido con un donativo* (VI: 65); *A su hermana la sulfuraba esta precocidad* (VII: 73) [???]; [...] *él sabía perdonarla y consolarla. Esto era lo que la urgía: un poco de consuelo* (VIII: 84) [???]; *La Mica cogió mucho cariño al pueblo de su padre. Reconocía que Méjico no la iba* [...] (IX: 91); *A la Mariuca la gustaba Quino, el Manco, porque era su antítesis* (XI: 108); - *¿Tan pronto?* - *la preguntó la Chata* [...] (XI: 111); [...] *y a la Sara no la disgustaría que un hombre le dijese cuatro cosas* [...] (XV: 148); *El Peón se inclinó ahora hacia la Sara y la cogió osadamente una mano* (XV: 152) (DELIBES POLACK, 1967).

*Las ratas* [1962], also given a rural setting, deploys only eight possible instances of *laismo* over its 107 pages of text in the Harrap/Hickey edition -one instance every thirteen and a half pages:

*Mas el hombre, cada vez, la oprimía distraídamente el hocico* [a la perra] (1: 27); *solía decir* [la Sabina] *que viendo al Nini charlar con los hombres del pueblo la recordaba a Jesús entre los doctores* (1: 30); *el Nini regaló a la señora Clo un nido vacío de pardillos, advirtiéndola que* [...] (5: 49); *Don Ciro, que era el párroco de Torrecillorigo* [...], *era demasiado joven y tímido para contradecirla* (9: 76); *En la cueva bastaba que el niño la señalara la entrada con un gesto para que el animal* [la perra] *saliera y se desabogara.* (10: 80); [...] *y así que el niño marchaba la invadía* [a la Columba] *una sensación de desasosiego* [...] (12: 91); *Claro que esto la ocurría* [a la Columba] *cada vez que* [...] (12: 91); *y la Sime* [la Simeona] *pidió que la echasen una mano* (14: 107) (DELIBES HICKEY, 1969).

In what might be viewed as a robust dramatisation of Fray Antonio de Guevara's *Menosprecio de corte* [= ciudad] *y alabanza de aldea* (Valladolid, 1539), Delibes' 1978 novel *El disputado voto del señor Cayo*, set in its second half in a village close to the mountains in -possibly- northern Burgos province, shows only nine possible instances of *laismo* over its 178 pages of print -one example every 22 pages:

*En dos años la hace dos hijos y, luego, si te he visto no me acuerdo* [a Laly, female character] (I: 25); [...] *miró a Laly, la pasó un brazo por los hombros y la atrajo hacia sí* (II: 42); - *A punto fijo no la puedo decir* [a Laly] (III: 59); *Rafa la cogió una mano* [a Laly] (IV: 72); *la echó una ojeada* [a la nota, a la cuenta] (IV: 72); *Víctor la miró profundamente a los ojos* [a Laly] (IV: 80); *No entran muy voluntarias* [las abejas], *no señor. Yo no sé qué las pasa hoy.* (V: 94); *Hay que entresacarlas* [las remolachas = beetroot plants] *y ponerlas cama aparte* (VI: 106); *Yo la aupé a ella al borrico y la dije: "Sube"* [a la que sería la mujer del señor Cayo] (VIII, 139) (DELIBES, 1987).

*Los santos inocentes* [1981], set in neighbouring estates in the countryside of Extremadura in western Spain, generates ten possible cases of *laísmo* -one every fourteen pages of text:

[...] *y tampoco las otras* [letras del alfabeto] *hablan si nosotros no las prestamos la voz?* (II: 36-37); *y la Régula suspiraba, acunaba a la Niña Chica y la espantaba los mosquitos a manotazos* (II: 43); *y la Señora no la quitaba ojo a la Nieves* (II: 49); *y cada vez que veía a la Régula preocupada por el Azarías, la decía* (III: 70); *la arrullaba* [a la Niña Chica] *y la decía a cada paso...* (III: 72); *ya es una moza* [la grajeta = jackdaw], *mañana la buscaré otra lombriz* [earthworm] (III: 81); *ae, déjala que vuele* [la milana = kite, bird of prey], *Dios la dio alas para volar* (III: 82); *y el Azarías la miraba* [a Miriam], *sonriéndola con sus encías sonrosadas* (IV: 113); *y, entonces, el Azarías la sonrió* [a la grajeta = jackdaw] (VI: 165); *se armó, aculató la escopeta y la tomó los puntos* [a la grajeta = jackdaw], *de arriba abajo como era lo precedente* (VI: 170) (DELIBES, 2007).

These four novels -*El camino*, *Las ratas*, *El disputado voto del señor Cayo* and *Los santos inocentes*- together generate only 38 cases of *laísmo*. Why is there a much higher frequency -81 instances- of *laísmo* in the single novel *Cinco horas con Mario*?

*El camino* is based on traditional third-person narration. Only two of the eleven possible instances of *laísmo* are voiced by characters in direct speech, one by the village parish priest (V: 62) and one by the main character, Daniel el Mochuelo, the boy about to leave his village (XV: 148). The other nine instances are in the voice of the author. *Las ratas* is also based on third-person narration: all eight possible instances of *laísmo* form part of the third-person narration led by the external author. *El disputado voto del señor Cayo* also uses third-person narration set around the extensive dialogues. *Laísmo* there is used once by the city character Rafa on page 25, once by the *tabernero* in the hamlet of Berruoco on page 59 and three times by the countryman el señor Cayo on pages 94, 106 and 139. The other four instances form part of the author's external narration. In *Los santos inocentes* only three instances of *laísmo* are voiced by characters, all of them rural: the instance on pages 36-37 by el Porquero [the swineherd], the instance on page 81 by el Azarías and the unit on page 82 by la Régula. The remaining seven form part of the authorial external narration. Over these four novels only ten uses of

*laismo* out of 38 are voiced directly by the characters. The other 28 instances are in the voice of the Valladolid -born author.

In *Cinco horas con Mario*, however, apart from the external third-person narration in the Prologue and Epilogue (29 pages plus 12 pages = 41 pages), the central 27 chapters (around 240 pages) are a sustained first-person monologue. One single first-person speaking voice dominates over 85% of the text. A single first-person voice sustained over so many pages should reveal the speaker's most intimate feelings and ingrained speech habits -including the flaws often embedded in *el lenguaje familiar*.

The first-person speaker in this monologue is María del Carmen (Menchu) Sotillo, widow of Carlos Díez Collado. She is a woman in her early forties, mother of five children between 22 and 3 years of age. Within this extended monologue Menchu very occasionally quotes fragments voiced by other characters: the speaking voice, for example, at VII, 92 is that of Menchu's father. The vast majority of the instances of *laismo* listed above are in Menchu's voice.

To what extent is Menchu's use of *laismo* a speech habit that is specific to her? Menchu does use vocabulary and turns of phrase that seem utterly personal. The first of a small selection of three examples might be her use of 'para inter nos' [= 'between ourselves'], mixing Spanish and Latin, when confiding in the dead Mario (I, 39; III, 57; III, 59; VI, 89; VIII, 100; XI, 130; XII, 144; XIII, 154; XIV, 156; XXVI, 268).

Secondly, in her long 'conversation' with Mario, Menchu regularly deploys negative introductory tags, often just before a wounding comment on or criticism of her husband. A good example comes on the first page of chapter I:

*Y no es que yo vaya a decir ahora que tú hayas sido una cabeza loca, cariño* [I: 39].

These negative introductory tags include:

*Y no es que me queje* (I: 39); *Y no es que yo vaya a decir ahora* (I: 39); *No es que yo diga o deje de decir* (I: 40); *y no es que te reproche nada* (I: 43); *y no es que a mí eso me interese* (I: 45); *¿No es natural que [...] te hicieras cargo del pequeño?* (I: 45-46); *Y no es que me pille de sorpresa* (II: 48); *Y no sería porque papá no te lo advirtiera* (II: 48); [...] *que tu padre, no es que yo lo diga, cariño, que toda la ciudad andaba en lenguas, tenía fama de roñoso* (II: 53); *que no es que yo lo diga* (II: 53); *y un catedrático, no te digo que sea un ingeniero* (II: 54); *y no es que yo diga [...]* (III: 57-58); *y no es que vaya a decir* (III: 59); *no es porque yo lo diga* (III: 60); *no es porque yo lo diga* (III: 62); *y no es que yo pretendiera que me besases* (IV: 65) - sixteen examples in chapters one to four.

There are a great many further examples of these negative introductory tags in every chapter of the novel.



Thirdly, Delibes *qua* omniscient author comments:

*El suéter negro de Carmen clareaba en las puntas de los pechos debido a la turgencia. En puridad, los pechos de Carmen, aun revestidos de negro, eran excesivamente pugnaces para ser luto* (Prólogo: 16).

As the third-person narration begins to give way in the Prologue to italicised monologue, Menchu says:

*La poitrine ha sido mi gran defecto. Siempre tuve un poco de más, para mi gusto* (Prólogo: 17).

The borrowing of the French word 'poitrine' is a polite option for the more direct Castilian 'pechos'. Other uses by Menchu of 'la poitrine' for 'bosom' appear at IV, 66; X, 119; XVIII, 196; XX, 214; XX, 217. Whether using 'la poitrine' or 'los pechos' (XX, 213; XX, 214; XX, 217; XXVII, 279), Menchu is aware that she is still attractive to men:

*¡Anda que si yo hubiera querido! Con cualquiera, Mario, fíjate bien, con cualquiera. Mira Eliseo San Juan, el de la tintorería, sin ir más lejos [...] y, como ése, otros que me callo, tonto del bigo, que estoy para gustar, que no soy ningún vejstorio, qué te has creído. Los hombres todavía me miran por la calle [...] (I: 44).*

Menchu's use of 'la poitrine' may be middle-to-upper class delicacy of speech, but its much-repeated use and that of 'pechos' also show her considerable vanity.

These three linguistic 'tics' could be specific to Menchu as an individual, though in the use of 'poitrine' there may also be a slight overlay of *clasismo*. Menchu mentions in passing, for example, that her mother spoke French:

*[...] estuvo un año en Francia, en Dublín, creo, no me bagas caso, pero sabía el francés a la perfección, lo leía de corrido, pásmate, igualito que el castellano (V: 76).*

Menchu -whose sense of geography seems poor- may possibly have picked up the use of 'la poitrine' -as with so much else- from her ferociously upper-class, much admired, much quoted and much imitated mother.

What is Menchu's own social, economic and political profile?

Menchu is very much of the provincial city of Valladolid in north-western Castile. Menchu sees herself as an upper middle-class woman (II: 53), belonging to the upper strata of polite society in that city, a very model of impeccable moral and social background and behaviour. In matters political she is extremely conservative, a supporter of the principle of absolute authority:

[...] *y es que un país es como una familia, lo mismo, quitas la autoridad y ¡catapum!, la catástrofe* (XXIII: 244).

She supported Franco during the Civil War of 1936-39 and has maintained her support for him into the nineteen-sixties. She is a very traditional Catholic, hostile to the new liberal ideas emerging from the Vatican Council of 1962. She believes that a young woman from a good family should at most complete secondary education and then seek out a good husband. She does not believe in college or university education for women or for the poor. She worries that university education may be radicalising her eldest son Mario. In Menchu's world-view, respectable married women of her class do not go out to work:

[...] *porque, ¿desde cuándo trabajan las señoritas?* (V: 77).

She does not approve of women working in general, of bikinis, of foreign influences coming in through the opening of the country to tourism. She is very suspicious of foreigners, as in

*esos extranjeros* (XIII: 152) and in:

*si los extranjeros esos piensan en cristiano* (XXV: 257).

She detests Protestants and Jews:

*pero antes la muerte, fíjate bien, la muerte, que rozarme con un judío o un protestante* (VI: 90).

She looks down on the lower orders within her own society -the working class whether rural or urban, the servant class, beggars and prostitutes. She seems to lack true (Christian) charity.

She is very disappointed that her husband Mario, a *Catedrático de Instituto* (head of department in a state secondary school appointed after passing rigorous competitive exams) and writer of articles for the local newspaper, does not earn enough to pay for several more servants to help her look after the five children. She also resents not having a car, not having a better flat, not having a new dinner service so that she can return full dinner invitations to her circle of middle-class friends.

Menchu is by no means a monster, and may be justified in complaining about her husband's neglect of her physical, psychological and social needs. Yet whereas in James Joyce's *Ulysses* (1922) Molly Bloom's lengthy monologue is continuously life-affirming, Menchu's monologue affirms a much less edifying set of values based on self-centredness, shallow materialism and hypocrisy. Menchu is, finally, class-ridden,

utterly convinced of -and confident of- the superiority of her personal and class-defined tastes and values:

*Delibes quiso reproducir en el carácter de Menchu todos esos rasgos del verdadero arquetipo de mujer provinciana española de clase media, de espíritu reaccionario y mentalidad pequeñoburguesa, a la que presenta como ejemplo de la más ciega sumisión a los prejuicios y convencionalismos, dogmatismos e hipocresía de la sociedad en que vive* (RINCÓN, no date: 8).

So Menchu's use of 'para inter nos', 'la poitrine' and the negative introductory tags may be personal habits of speech, overlaid perhaps to some extent by speech patterns derived from her middle-class background or pretensions. Yet the extensive use of *laísmo* by Menchu in *Cinco horas con Mario* seems to go beyond her individual speech patterns and beyond her middle-class values, ambitions and prejudices. To what extent, then, might Menchu be part of a speech community, the city and region of Valladolid, thoroughly imbued -over centuries- with the speech habit of *laísmo*?

The practice of *laísmo* is condemned by the Royal Academy. A casual assumption might be that such impropriety or incorrectness would be found in rural, backward and remote areas, in social groups with fairly low levels of formal education. By the same assumption, 'correct' or standard syntax would be more likely in the better educated populations of larger towns and cities. Yet in the rural environments of *El camino*, *Las ratas*, *El disputado voto del señor Cayo* (the second half) and *Los santos inocentes*, the village characters make relatively little use of *laísmo*. The very high level of use of *laísmo* in *Cinco horas con Mario* may suggest that the city of Valladolid is a particular *cita del -bastion?- of laísmo*.

In her monologue, Menchu is alone, throughout the night, sitting beside the dead body of her husband, in the quiet of a darkened room. The setting is contemplative, almost confessional. She must know rationally that Mario cannot hear her, that no-one else can hear her 'thoughts'. In her 'conversation' with Mario, she has no reason to feel obliged to 'speak proper'. She need make no attempt to correct the language of the thoughts that flow across her mind as she slowly turns the pages of Mario's Bible on her lap and reflects on her years of courtship and marriage. The flow of thoughts and words seems utterly natural and authentic, unmediated by any concerns for correctness or propriety. Her speech is instinctual.

Might Menchu's level of formal education and intelligence counter-balance her instinctual use of *laísmo*?

Menchu's formal education is limited to secondary school certificate level. Her sense of geography is poor: she associates Dublin with France. Her great admiration for her mother's skills in French suggests that she herself has no foreign languages. She is in awe of her father's occasional contributions of cartoons to the right-wing monarchist

newspaper in Madrid, the *ABC*. Her tastes in reading are for the mildly spicy -but not revolutionary- titillations of cheap fiction: the obligatory womanizing Tenorio figure must be seen to repent before the last page. She is hostile to the entry of women into higher education:

[...] *porque, en definitiva, ¿para qué va a estudiar una mujer, Mario, si puede saberse? ¿Qué saca en limpio con ello, dime? Hacerse un marimacho, ni más ni menos, que una chica universitaria es una chica sin femineidad, no le des más vueltas, que para mí una chica que estudia es una chica sin sexy, no es lo suyo, vaya, convéncete* (V: 75).

She opposes serious education for the poor because she sees it as a threat to the class system that she so much wants to preserve:

[...] *y andáis revolviendo cielo y tierra para que los pobres estudien, otra equivocación, que a los pobres les sacas de su centro y no te sirven ni para finos ni para bastos, les echáis a perder, convéncete, en seguida quieren ser señores y eso no puede ser, cada uno debe arreglárselas dentro de su clase como se hizo siempre* (V: 79).

She worries that the university education permitted for her son Mario may be turning him towards radical social and political thinking:

*Mira Mario, veintidós años y todo el día de Dios leyendo o pensando, y leer y pensar es malo, cariño, ... pero la mayor parte de los chicos son hoy medio rojos, que yo no sé lo que les pasa, tienen la cabeza loca, llena de ideas estrambóticas sobre la libertad y el diálogo y esas cosas de que hablan ellos* (III: 60).

Her attitudes are thoroughly anti-intellectual. She fails to see or chooses not to see the real moral or social import of the Bible fragments underlined by her husband which are used to launch each chapter. She rejects out of hand anything foreign or different or alien, disliking intensely both Protestants and Jews. She has no understanding of her husband's need for intellectual stimulation, which he finds in his circle of male friends. She is hostile to her husband's newspaper articles seeking various measures of social reform. She seems to have few cultural interests or ambitions of her own. She has overall a fairly low educational and cultural profile.

Being of such average intelligence and formal education, Menchu is incapable of analysing or questioning her own convictions and prejudices, her materialism or her presumption of superiority over lesser beings and classes. Even if she were fully aware of her regular use of the incorrect *laismo*, she would find it very difficult to eliminate it from her speech, especially in the very private setting of her night-time vigil. Given all of this, the foreign student of Spanish trained in correctness might conclude that Delibes' insistence on Menchu's habit of *laismo* is meant to reflect the everyday speech -including deeply-ingrained grammatical flaws- of perfectly typical and ordinary -in the English sense of 'ordinary'- members of the middle classes in Valladolid.

How far beyond the city or province of Valladolid might this phenomenon of *laísmo* extend? BUTT and BENJAMIN suggest that the phenomenon is common in the spoken Spanish of Madrid. (BUTT and BENJAMIN, [1988], 1989: 113).

An Internet source states:

*Entre las incorrecciones que cometemos con más frecuencia al hablar y al escribir, sobre todo en las zonas central y noroccidental de Castilla, se encuentran muy posiblemente el leísmo, el laísmo y el loísmo (DEFENSOR, no date).*

From this, it would seem that Galicia and Asturias in the north-west and Extremadura in western Spain are zones relatively free of *laísmo* -though there are three instances of *laísmo* voiced by three different rural Extremaduran characters in *Los santos inocentes*.

Another site comments:

*Hemos de tener en cuenta que en Madrid y en otras zonas del centro peninsular los errores en el uso de los pronombres átonos son muy frecuentes, y que de ahí han pasado también a ser frecuentes en muchos de nuestros medios de comunicación (ARCO, no date).*

Manuel ALVAR in “Lengua y habla en las novelas de Miguel Delibes” also projects a broad basis for the use of *laísmo*:

*Para cualquier no castellano es una agresión el uso del leísmo y del laísmo, tan del habla de Valladolid y del occidente peninsular (ALVAR, Internet).*

Coral García Rodríguez in “El leísmo y el laísmo en la enseñanza-aprendizaje del E/LE” [E/LE = español como lengua extranjera] explains:

*Como es bien sabido, leísmo y laísmo son fenómenos presentes fundamentalmente en Castilla-León, Santander, parte de La Rioja, Madrid y Castilla-La Mancha (GARCIA RODRIGUEZ, Internet).*

A careful reading of *Cinco horas con Mario*, then, gives the foreign student of Spanish a good opportunity to familiarise her/himself with the challenging phenomenon of *laísmo*. If such a student accepts the language in Delibes’ *Cinco horas con Mario* as authentic and accepts also the guidance of BUTT and BENJAMIN, Manuel ALVAR, Rafael LAPESA, Inés FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, Coral GARCÍA RODRÍGUEZ and the anonymous Internet contributors cited here, then s/he can more easily come to terms with the following:

- the use of *laísmo* has a long, long history in Castilian Spanish;
- *laísmo* is an impropriety condemned consistently by the Royal Academy of the Spanish Language since 1796;
- in spite of such formal condemnation, *laísmo* remains powerfully rooted in the speech of the Valladolid area, perhaps especially amongst the middle classes;
- the prestige of Valladolid Spanish means that *laísmo* is likely to continue to be used and heard regularly in the speech of Castile (Castilla-León and Castilla-La Mancha), Madrid, many areas of western mainland Spain and as far north as Santander (Cantabria);
- the established presence of *laísmo* in Madrid speech and Madrid's important role in the media may allow *laísmo* to continue to expand its area of influence and use.

Given the indestructibility of the incorrect *laísmo*, for the foreign student trained in “correct” Spanish, where now lies the concept or ideal of “correctness”?

## Bibliografía.

- Alcina Franch, Juan; Blecua, José Manuel. *Gramática española*, Editorial Ariel, Barcelona, 1975.
- Alvar, Manuel. “Lengua y habla en las novelas de Miguel Delibes”, Internet site, giving author's name and full title of article Butt, John and Benjamin, Carmen: *A New Reference Grammar of Modern Spanish*, Edward Arnold, London, 1988, reprinted with corrections 1989.
- Delibes, Miguel. *El camino* [1950], edited by Philip Polack, Harrap, London, 1967.
- Delibes, Miguel. *Las ratas* [1962], edited by Leo Hickey, Harrap, London, 1969.
- Delibes, Miguel. *El disputado voto del señor Cayo* [1978], Ediciones Destino/Áncora y Delfín, decimoquinta edición, diciembre de 1987.
- Delibes, Miguel. *Cinco horas con Mario* [1966], Ediciones Destino, Barcelona, 1967.
- Delibes, Miguel. *Cinco horas con Mario* [1966], edited by Leo Hickey, Harrap, London, 1977.
- Delibes, Miguel. *Los santos inocentes* [1981], Editorial Planeta, Barcelona, 2007.
- Fernández-Ordóñez, Inés. “Leísmo, laísmo y loísmo; Estado de la cuestión” (26 pages) Internet site, giving author's name and full title of article Fernández-Ordóñez, Inés. “Leísmo, laísmo y loísmo” (90 pages) Internet site, giving author's name and full title of article.
- Fernández-Ordóñez, Inés. “Hacia una dialectología histórica: Reflexiones sobre la historia del leísmo, el laísmo y el loísmo” (56 pages), Internet site, giving author's name and full title of article.
- García Rodríguez, Coral. “El leísmo y el laísmo en la enseñanza-aprendizaje del E/LE”, Internet site, giving author's name and full title of article.

- Lapesa, Rafael. “Sobre los orígenes y evolución del leísmo, láismo y loísmo”, in *Festschrift von Walther von Wartburg*, Tübingen, K. Baldinger (Ed.), Max Niemeyer, 1968, págs. 523-551; then in Rafael Lapesa, *Estudios de morfosintaxis histórica del español* (2 vols.), Gredos, Madrid, 2000, Vol. I, págs. 279-310.
- Real Academia Española / Asociación de Academias de la Lengua Española. *Diccionario panhispánico de dudas*, Santillana Ediciones Generales, Madrid, 2006.
- Seco, Manuel. *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, décima edición, Espasa-Calpe, Madrid, 1998. Cited in Chris Pountain: “Description and prescription in approaches to language”, at [webSPACE.qmul.ac.uk \(cjpountain/spantoday/spantoday01.pdf\)](http://webSPACE.qmul.ac.uk/cjpountain/spantoday/spantoday01.pdf).

Internet sites, no author, no date:

- [http://html.rincondelvago.com/cinco-horas-con-mario\\_miguel-delibes\\_11.html](http://html.rincondelvago.com/cinco-horas-con-mario_miguel-delibes_11.html) (13 págs.).
- <http://www.travelamap.com/espana2/ciudad.asp?id=54> (2 págs.).
- <http://defensordelcastellano.blogspot.com>
- [www.arcocomunicaciones.com](http://www.arcocomunicaciones.com) > errores comunes > Leísmo, láismo y loísmo





***Del mosaico al googlegrama: posibilidades creativas de la interacción imagen y texto.***

***From mosaic to Googlegram: creative possibilities of the "image-text" interaction.***

**Iria Barcia Sánchez / Enrique Barcia Mendo.**

IES "Cuatro Caminos". Consejería de Educación. Junta de Extremadura.

Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Extremadura.

Recibido el 21 de enero de 2009.

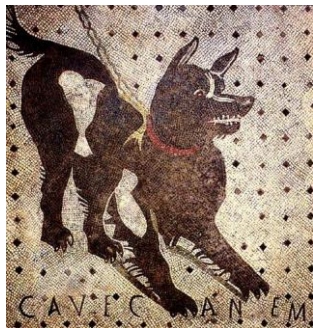
Aprobado el 15 de febrero de 2009.

**Resumen:** El artículo explora las múltiples interrelaciones que se establecen entre la imagen y el texto, centrándose por una parte en las diversas posibilidades que ofrece la complementariedad de ambos elementos, y por otra parte, en la diferente intencionalidad u objetivos comunicativos a que se presta el empleo de dicha combinación del elemento verbal y el iconográfico. Así, se comentan diferentes ejemplos que ponen de relieve la mayor o menor complejidad de dicha interacción imagen-texto, desde la sencillez del mosaico romano a la osadía creativa de los *Googlegramas* de Joan Fontcuberta de la era de Internet en que vivimos, destacando el hecho fundamental de que la imagen con frecuencia añade un elemento connotativo del que carece el texto por sí solo. En cuanto a la intencionalidad, el artículo incide en la constante exploración de esta asociación de elementos que hace el mundo de la publicidad, pero también en otras posibilidades persuasivas e incluso críticas, reflejadas especialmente en los medios de comunicación, y sin olvidar tampoco su indudable interés didáctico y las grandes oportunidades que en este sentido ofrecen las herramientas informáticas.

**Palabras clave:** Poesía visual. Imagen. Googlegramas. Creatividad léxica. Fontcuberta.

**Summary:** The article examines the wide relations which are set between image and text, focusing, on the one hand, in the several possibilities offered by the combination of both elements, and on the other hand in the different communicative objectives which can be reached throughout the use of this combination. Thus, several examples are mentioned, revealing different degrees of complexity in the image-text interaction, from the simplicity of the Roman mosaic to the audacity of Joan Fontcuberta's *Googlegrams* in today's Internet age, emphasizing the main fact that image often adds a connotative element which the text lacks by itself. Regarding objectives, the article focuses on the number of samples of this combination of elements that the world of advertising shows, but it also focuses on other intentions, such as persuasion or even criticism, which are specially shown in the mass media, and finally the article pays attention to the great didactic interest and the big opportunities that computer devices offer in this sense.

**Key Words:** Visual poetry. Image. Googlegram. Lexical creativity. Fontcuberta.



### *Prestige*

**E**ntre estas dos imágenes median aproximadamente dos mil años, durante cuyo transcurso el progreso de la informática nos ha permitido alcanzar una compleja perfección tecnológica. En ambos casos se trata de transmitir un mensaje admonitorio y tanto el autor anónimo del mosaico de Pompeya como Joan FONTCUBERTA en su *googlegrama Prestige* están utilizando, en realidad, el mismo procedimiento –la combinación de imagen y texto– al servicio de una intencionalidad persuasiva acompañada, en el caso del creador catalán, de cierta dosis de incitación a la reflexión crítica o la denuncia social. El primer dibujo data del siglo I y podemos considerarlo como una de las primeras manifestaciones del sistema publicitario puesto al servicio de intereses particulares. En efecto, un rico patricio romano colocó en la entrada de su villa un cartel en el que el dibujo de un perro, tan agresivo como lo permite la representación sobre teselas, abunda en la idea que transmite el texto colocado en la base del mosaico: *CAVE CANEM*, es decir, *Cuidado con el perro*, en una redundancia iconográfica tan sencilla como eficaz.

Podemos legítimamente sospechar que el autor del mosaico ha incorporado el dibujo del can a un mensaje escrito suficientemente explícito, no solo con una finalidad artística, sino también con la idea de ampliar el espectro de los destinatarios y hacer el mensaje escrito igualmente comprensible para la gran masa de ciudadanos analfabetos que sin duda alguna poblaban el imperio romano. Podemos, pues, considerar que la publicidad desde sus orígenes combinaba ya dos de sus ingredientes fundamentales y permanentes: imagen y texto al servicio de una intencionalidad comunicativa (de información, de advertencia, de seducción, persuasiva, etc.) que a su vez se sustenta en los dobles pilares de la determinación artística y la eficacia comunicativa. La naturaleza del *googlegrama* de FONTCUBERTA, aún siendo básicamente la misma de la primitiva publicidad romana, resulta obviamente más compleja y exige unos conocimientos previos tanto del lenguaje iconográfico como de las técnicas de búsqueda y de las

posibilidades de creación que nos ofrece uno de los servidores más universales de Internet.

Víctor DEL RÍO ha explicado algunas de las claves de la propuesta de Joan FONTCUBERTA<sup>1</sup>, de las que retenemos la idea de que las imágenes que componen el mosaico digital de sus obras derivan de una búsqueda que se inicia con la introducción de una palabra en el servidor Google.

Así como la expresión *Cave Canem* activó en la memoria del autor la imagen de un perro agresivo, en los *googlegramas* de FONTCUBERTA asistimos a la ampliación de los campos semánticos generados por las palabras iniciales que, a través de las búsquedas de Google, nos suministran miles de fotografías derivadas de esos conceptos que al insertarse en una imagen general se transforman en obra de arte<sup>2</sup>.

Las relaciones entre imagen y texto pueden ser tan sencillas y diáfanas como la reiterada asociación denotativa del mosaico romano o tan complejas como las que se establecen en la ingente expansión del campo semántico del término *Prestige*, activado por un chequeo en el ámbito de las búsquedas masivas en Internet, pero lo que resulta indiscutible es que esa interrelación constituye una extraordinaria fuente de recursos para trabajar la creatividad lingüística o artística en nuestras aulas. Los materiales de motivación que podremos utilizar como referentes de nuestra propuesta didáctica los encontraremos en las producciones del universo publicitario así como en determinadas creaciones artísticas como la poesía visual, los pictogramas o caligramas en los que se modifican, se enriquecen, se distorsionan o se complican dos sistemas de representación distintos, el verbal y el iconográfico, fusionados en una interacción que

---

<sup>1</sup> En *Googlegramas* FONTCUBERTA produce imágenes compuestas de otras imágenes, resultado de una búsqueda en Internet a través de una serie de términos asociados y de lo que denomina “imágenes fuente” que sugieren las palabras de búsqueda. En ocasiones las palabras son el punto de partida, en otras una imagen preexistente. El proceso de búsqueda de imágenes y construcción de la imagen fuente según la síntesis de las que devuelve Google se realiza en una misma operación que lleva a cabo el *software*, utilizando las más oscuras y las más luminosas, así como sus composiciones cromáticas predominantes, como píxeles que compondrán la nueva versión. El procedimiento no hace sino llevar hasta sus últimas consecuencias el hecho de que toda imagen digital es un mosaico. Tan sólo se sustituyen los píxeles por otras imágenes. Tal proceso aparentemente sencillo, que se explica con toda claridad en los pies de foto que acompañan a la imagen, tiene sin embargo consecuencias fundamentales en lo que podríamos considerar una reflexión sobre las imágenes de síntesis y la sociedad de la información. El propio nombre de la serie sugiere la entidad caleidoscópica de Google como primer buscador en Internet.

<sup>2</sup> Para realizar el *Googlegrama Prestige*, se han buscado a través de Google 10.000 imágenes, aplicando como criterio de búsqueda los nombres de los buques causantes de los principales vertidos petrolíferos en el mar, entre 1960 y la catástrofe del Prestige en 2002: Sinclair Petrolore, Urquiola, Amoco Cádiz, Exxon Valdez, Prestige, etc. En el caso del *Googlegrama Ozono*, la imagen del agujero de ozono sobre la Antártida ha sido reconstruida con miles de imágenes de la red –buscadas por Google- localizadas aplicando como criterios de búsqueda los nombres de sustancias que dañan la capa de ozono. Sustancias básicamente utilizadas en refrigeración y aire acondicionado, aerosoles, espumas sintéticas, extintores, fumigación y disolventes para limpieza de instrumentos de precisión.

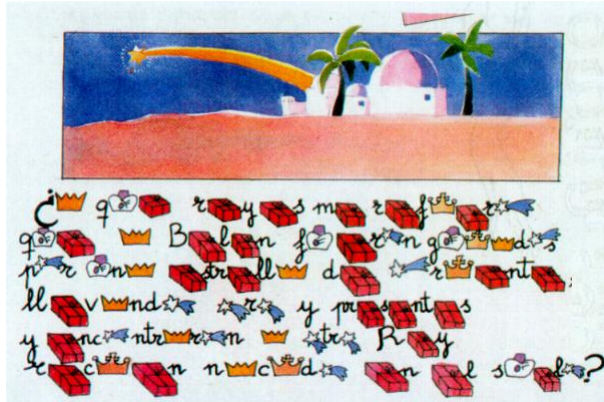
pretende en ocasiones una mayor expresividad y, en otras, sencillamente sólo busca el placer derivado del juego creativo.

En la publicidad de *Family Check* que mostramos a continuación, el lector puede leer perfectamente el mensaje propuesto en el que los conceptos expresados por algunas palabras se han sustituido por los iconos correspondientes en una serie de pictogramas encadenados.<sup>3</sup> En el otro ejemplo del *Daily Mirror*, la intención de los pictogramas, ahora en inglés y tomados todos ellos de iconos publicitarios o marcas corporativas relacionadas con compañías multinacionales petrolíferas, la intención se vuelve paródica y adquiere una dimensión crítica que desvelaría, sin afirmarlo explícitamente, en un afortunado juego de sugerencias connotativas, el trasfondo de los oscuros intereses de la guerra de Irak.



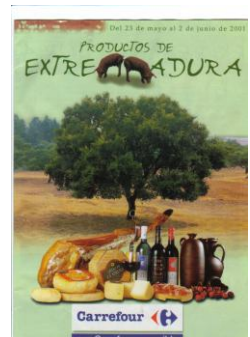
<sup>3</sup> Los maestros de educación infantil y primaria pueden trabajar, y de hecho trabajan, proponiendo a sus alumnos la elaboración de pictogramas semejantes a los del anuncio aplicándolos a las actividades e intereses de sus respectivas programaciones.

En esta adivinanza propuesta por Gloria Fuertes, cada una de las cinco vocales ha sido sustituida, ahora arbitrariamente, por un icono que se incorpora a las palabras convirtiéndolas en un enigma que los lectores tendrán que desvelar reconstruyendo el texto original.



Este mismo procedimiento lo hemos aplicado a distintos fragmentos textuales reescritos con los dibujos seleccionados por los alumnos, obteniendo resultados altamente satisfactorios: los estribillos de una canción popular, alguna estrofa especialmente significativa de un romance, las fórmulas estereotipadas de un cuento – por ejemplo el final de *Caperucita roja*– se prestan de manera significativa a esta experiencia.

La sustitución de una grafía por una imagen alusiva al contenido semántico de la palabra es una práctica habitual del lenguaje publicitario empleada por los creativos en idiomas diferentes, como puede comprobarse en estos ejemplos:



Resulta evidente que la transformación de los objetos en grafías es posible gracias a la analogía formal existente entre ambas realidades (el cigarrillo partido se asemeja a la *V*, el martillo evoca una *T* y los dos cerdos parecen una *M*), pero lo realmente interesante es que cuando dichos objetos se transforman en letras, incorporándose a un contexto lingüístico, en este caso publicitario, las palabras se enriquecen también conceptualmente, se cargan de un complemento connotativo que no tendrían si se presentasen en su forma gráfica habitual. Cuando hacemos que nuestros alumnos trabajen con este sistema de adjetivación icónica, estamos en realidad favoreciendo la explotación lúdica de la carga semántica de las palabras al mismo tiempo que contribuimos a concretar los significados latentes de muchos términos polisémicos o de otros que, sin serlo, evocan realidades muy distintas según consideremos unos u otros aspectos de los múltiples contenidos de su significado global. A continuación pueden verse algunos resultados obtenidos sobre la palabra *América* en los que se han valorado su potencial militar, el simbolismo de la libertad o el consumismo que representa uno de los iconos publicitarios de mayor difusión universal.



Por cierto, en este último ejemplo queda de manifiesto que también los signos de puntuación pueden ser objeto de manipulaciones tipográficas. Tenemos numerosos materiales elaborados por nosotros mismos y recogidos de los anuncios publicitarios en los que el punto sobre la *i*, el signo de interrogación, una tilde o el signo de exclamación pueden transformarse en diversos iconos alusivos a la significación que transmiten las palabras, tal y como puede comprobarse en estos ejemplos.



Los nombres de personajes famosos constituyen una fuente de inspiración cuya rentabilidad didáctica se basa en la riqueza de unas personalidades todo lo complejas que se quiera pero que siempre pueden ser consideradas desde una perspectiva concreta, en ocasiones evaluadas con los matices críticos, paródicos, estereotipados o burlescos que nos permite la adjetivación icónica.

En estos ejemplos hemos trabajado con la letra *i*, aprovechando su semejanza formal con un ‘chorizo’, un ‘habano’, (referidos a Jesús Gil y Fidel Castro), o bien sustituyéndola por la imagen del presidente de los Estados Unidos. Pero cualquier otra letra del abecedario es susceptible también de ser representada por una imagen con la que guarda alguna analogía formal<sup>4</sup> y que implique al mismo tiempo alguna aportación conceptual. Así, la *A* mayúscula de la palabra *PARIS*, puede perfectamente ser

---

<sup>4</sup> Joaquín FERNÁNDEZ AMIGO, en su artículo *Letrerías* –donde relaciona este tipo de asociaciones con las greguerías de R. Gómez de la Serna– nos comenta la experiencia llevada a cabo con sus alumnos del colegio “Pompeu-Fabra” y reproduce los resultados obtenidos de todas y cada una de las letras (vocales y consonantes) del alfabeto; por ejemplo, una *U* es simbolizada por una herradura; la *A* puede ser la cima de una montaña nevada; la *O* una galleta; la *E*, el peine de un rastrillo; la *L*, un calcetín; la *J*, un paraguas; la *S*, una serpiente, etc.



reemplazada por la imagen de la torre Eiffel, el icono por excelencia de la ciudad luz. Una de las vocales que mayor posibilidades ofrece es la *O*, a cuya forma circular pueden adaptarse numerosos objetos igualmente redondeados o esféricos. Por ejemplo la palabra donuts puede escribirse sustituyendo la *O* por el icono del dulce, cuya forma redondeada se integra perfectamente en el molde gráfico. A este propósito me gustaría señalar que este tipo de adjetivación tan obvia (tan redundante, si ustedes prefieren), aporta un escaso valor connotativo y debería evitarse en este tipo de ejercicios en los que se pretende estimular la creatividad, empleando más bien aquellos recursos que singularicen los significados virtuales de las palabras. Así, si utilizamos la imagen de una *centolla* para reemplazar la letra *O* de esa palabra, estamos cayendo en la misma pobreza adjetiva y reiteración iconográfica del ejemplo del *donuts*, pues en ambos casos la imagen desempeña un mero valor denotativo y no añade ningún significado complementario al término de referencia; en cambio, si ese mismo icono lo insertamos en el nombre del pueblecito gallego de *El Grove*, estamos adjetivando su contenido semántico y potenciando una de las facetas (la exquisitez y calidad de sus mariscos) que lo caracteriza.

donuts

Centollo

Grove

En los más de 500 diseños gráficos que hemos ido realizando a lo largo de estos últimos años, hemos perfeccionado nuestro método de trabajo, enriqueciendo los diseños con las posibilidades que nos ofrece la selección de imágenes de Internet así como el programa *Power Point* y *Word Art*. Esta última herramienta nos permite seleccionar distintos tipos de letras cuyos tamaños, formas, perfiles, volúmenes, disposición espacial y colores podremos manipular a nuestro antojo, hasta obtener los resultados deseados. Importar imágenes desde las seleccionadas en Google e insertarlas en nuestros textos de *Word Art* es una actividad sencilla que los alumnos de los distintos niveles educativos aprenden sin ninguna dificultad. Los efectos de animación de *Power Point* nos permitirán finalmente jugar con los fondos de las diapositivas, coloreándolas según nuestros intereses y haciendo del cromatismo otro elemento que contribuya a aportar sentido a nuestras obras; el sonido también puede incorporarse a los resultados finales, lo mismo que el movimiento que nos permiten determinados efectos de animación del diseño de diapositivas, en la personalización de la animación, como herramientas más notables puestas a nuestra disposición por las prestaciones del



programa informático. Con este tipo de manipulaciones gráficas nos situamos dentro de la constante universal que desde la edad media adoptaron numerosos amanuenses cuando engalanaban las letras capitales de los manuscritos, pasando por los alfabetos ornamentales (de animales, de flores, incluso humanos), la poesía visual, el lenguaje publicitario y los caligramas, en un intento permanente de las grafías por ir más allá de los límites estrictos de la comunicación escrita y transformarse en bellas imágenes, en metáforas visuales cargadas de connotaciones plásticas.

## Referencias bibliográficas.

De Cózar, R. *Poesía e imagen. Formas difíciles del ingenio literario*, Ediciones El Carro de Nieve, Sevilla, 1991.

Del Río, Víctor. “La imagen digital y sus estéticas”, *Lápiç. Revista Internacional de arte*, n° 169-170, Madrid, 2001.

Fontcuberta, J. *Googlegramas*, Instituto Cervantes, París, 2005.

[http://www. Banquete.org/banquete08/googlegrama](http://www.Banquete.org/banquete08/googlegrama) Prestige-2007.

Lomas, C. *El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria*, Ediciones Octaedro, Barcelona, 1996.

Reyzabal, M<sup>a</sup> V. *La publicidad: manipulación o información*, Ediciones San Pablo, Madrid, 1996.

Satué, E. *El diseño gráfico. Desde los orígenes hasta nuestros días*, Alianza Forma, Madrid, 1999.



**“Letra para don Íñigo Manrique”: por una edición crítica de la epístola guevariana.**

**“Letra para don Íñigo Manrique”: for a critical edition of the epistle of Guevara**

**Francisco José Rodríguez Muñoz.**

Departamento de Filología.  
Facultad de Humanidades.  
Universidad de Almería.

Recibido el 6 de febrero de 2009.  
Aprobado el 25 de febrero de 2009.

**Resumen:** El objetivo de este artículo es proponer una edición crítica de la “Letra para don Íñigo Manrique”, incluida en las *Epístolas familiares* de fray Antonio de Guevara y publicada en Valladolid (España) en 1539. Además de esta edición, se proporciona una breve introducción a la vida y obra de su autor, seguida de una descripción de los principales criterios aplicados en el texto original renacentista. Finalmente, la bibliografía contiene la lista de fuentes usadas para este trabajo.

**Palabras clave:** Antonio de Guevara. Epístolas familiares. Edición crítica. Siglo de Oro.

**Summary:** The aim of this paper is to propose a critical edition of “Letra para don Íñigo Manrique”, included in the *Familiar Epistles* of Sir Anthony of Guevara and published in Valladolid (Spain) in 1539. Apart from this edition, a brief introduction to the life and works of its author is provided, followed by a description of the main principles applied to the original Renaissance text. Finally, the bibliography contains the list of sources used in this work.

**Key Words:** Antonio de Guevara. Familiar Epistles. Critical edition. Golden Age.

**L**a edición de textos es una tarea compleja y cuidadosa que constantemente implica la toma de decisiones y la adopción de unos criterios específicos por parte del editor que se enfrenta a ella. La finalidad de este debe ser la de acercar el texto (probablemente alejado en el tiempo y el espacio) al lector contemporáneo. No obstante, este principio no debe suponer la alteración de la estructura de la lengua de la época en que se escribió el texto, ni la desvirtuación del estilo, ni mucho menos cambiar o manipular deliberadamente el contenido que encierran los pensamientos que expresa el autor y que incluyen su forma personal de ver el mundo y concebir la sociedad de su tiempo.

Asimismo, el editor debe tener en todo momento presente el tipo de receptor o público a que va destinada su adaptación. Para la edición crítica de esta epístola se ha pensado en un lector que bien podría encontrarse en los niveles de enseñanza postobligatoria no universitaria.

Por último, resulta necesario contextualizar, siquiera muy someramente, el lugar que ocupa el texto editado en la vida y en el conjunto de la obra del autor, Antonio de Guevara. Una vez expuestos los criterios de edición que asumo y considero adecuados para el texto, se dispone su edición crítica que, finalmente, va seguida de los recursos bibliográficos consultados que pueden resultar útiles para otras posibles ediciones, especialmente, de textos literarios renacentistas y de los Siglos de Oro.

## **1.- El autor: Antonio de Guevara.**

Fray Antonio de Guevara nació en Treceño (Santander) hacia 1480 –hay quien no duda que fuese en 1481– y murió en Mondoñedo (Lugo) el año 1545. Hijo segundón de Beltrán de Guevara y Elvira de Noreña y Calderón, familia noble de las Asturias de Santillana. Con trece años, su padre lo llevó a la corte de los Reyes Católicos para servir al príncipe Juan. Tras la muerte del príncipe y de la reina, de quien también fue paje, tomó la decisión de ingresar en la Orden de San Francisco en Valladolid, donde ascendió con gran rapidez. En 1521, debido a su lealtad en el conflicto de los comuneros, Carlos I –con quien realizó varios viajes, por ejemplo, a Inglaterra– lo nombró capellán e historiador de la corte, con la tarea de escribir la crónica del emperador. Dos años después fue designado inquisidor, en 1528 obispo de Guadix y en 1537 de Mondoñedo.

De Guevara se dice que “fue el escritor cortesano por excelencia, el hombre más loado por sus obras y tal vez el español más leído en Europa. Aún hoy no acertamos a explicarnos el porqué. Quizá la clave de su éxito se encuentre en su estilo”

(CORREA RODRÍGUEZ, 1972: 455). Entre sus obras encontramos: *Libro áureo de Marco Aurelio*, Sevilla, 1528; *Relox de príncipes*, Valladolid, 1529; *Una década de Césares*, Valladolid, 1539; *Aviso de privados*, Valladolid, 1539; *Menosprecio de corte y alabanza de aldea*, Valladolid, 1539; *Arte de marear*, Valladolid, 1539; *Epístolas familiares*, Valladolid, 1539, 1541; *Oratorio de religiosos*, Valladolid, 1542; *Monte Calvario*, Salamanca, 1542.

## 2.- La obra: *Epístolas familiares*.

En primer lugar, se ha señalado que “la novedad radical de las *Epístolas familiares* (...) es el quiebro dado en el emisor del mensaje (...): fray Antonio se convierte en emisor a la vez que protagonista, al asumir el papel de autor de la carta” (BLANCO, 2004: XXVII-XXVIII).

El epistolario de Antonio de Guevara tiene un marcado carácter literario que puede retrotraerse a la Edad Antigua (p. ej.: las *Epistulae ad familiares* de Cicerón), pasando por el Medioevo, con ejemplos como las *Letras* de Hernando del Pulgar, y encontrando su referente más inmediato en las *Lettere familiari* del Aretino.

No obstante, “la carta guevariana, pues, arranca en origen como un documento privado, según señala el franciscano desde el mismo prólogo y repite dentro de varias de ellas” (*idem*, XXXVI).

## 3.- “Letra para don Íñigo Manrique”.

Esta epístola fue publicada por vez primera en 1539 en la tipografía vallisoletana de Juan de Villaquirán. Concretamente se encuentra situada en la parte que tomó el nombre de *Libro primero de las Epístolas familiares*. El título completo de la vigésima octava epístola del *Libro primero* (I, 28) de epístolas de Antonio de Guevara, que aquí transcribimos y anotamos, es: “Letra para don Íñigo Manrique, en la cual se cuenta lo que aconteció en Roma a un esclavo con un león. Es historia muy sabrosa”.

La acción transcurre en torno a 1526-27, el inquisidor Íñigo Manrique está interesado en saber el origen de un lienzo que ve en una venta pública donde encuentra representados a un hombre que lleva atado de una cuerda a un león y a ese mismo hombre cargando al león sobre su espalda. En esta tela ve escrito además que el león es el huésped de ese hombre, hecho que le sorprende aún más. Guevara (autor-narrador) cuenta su experiencia, pues un criado de don Íñigo le había entregado hacía ya algún tiempo la *letra* en la que se le rogaba que contase esta historia, Guevara se excusa por haber tenido algunas ocupaciones y no haber podido ni querido responder antes, ya que recordaba haber leído o visto esa historia en algún lugar. Tras contar Guevara dicha

historia en tercera persona, poniéndonos en antecedentes (parte que correspondería con el *exordium* o *captatio benevolentiae*), introduce una suerte de relato enmarcado en primera persona donde el propio esclavo que aparecía en aquel lienzo cuenta sus propias vivencias con el león (*narratio stricto sensu*). Se trata de la historia de un esclavo que cumple el papel de sanador de un león herido; el animal, agradecido por la ayuda que del esclavo Andrónico ha recibido, no se separa de este a quien ya considera su amigo. Un día el esclavo es apresado y conducido al gran Coliseo romano, donde debe luchar con un león. En caso de matar a la bestia, sería perdonado; en caso contrario, obviamente sucumbiría. Todo el mundo queda maravillado al ver cómo el león y el esclavo no hacían otra cosa que abrazarse y halagarse. Andrónico cuenta esta historia al bondadoso emperador Tito y pide clemencia. Finalmente el hombre y el animal son perdonados, pues se cuenta que el pueblo también pidió misericordia al emperador.

En suma, dado el fin aleccionador que persigue este tipo de narraciones – me refiero a la fábula de “Andrónico (o Androcles) y el león”– pienso que en esta epístola Guevara quiere hacernos cargo de aquello que tradicionalmente se ha llamado *moraleja*, en nuestro caso quizá nos quiso transmitir algo así como que “los buenos actos son siempre recompensados”.

#### 4.- Criterios de edición.

Los criterios que he seguido para la transcripción del presente texto son los siguientes: primero, hay que tener en cuenta que el texto no refleja la ortografía original de fray Antonio de Guevara, sino que responde fundamentalmente a la tarea de composición realizada por el oficial de imprenta. Por tanto, he optado por introducir comedidas modernizaciones en aras de una mejor comprensión por parte del lector. Esta modernización ha consistido en la simplificación de oposiciones gráficas que carecen de valor fonológico (*decir* en vez de *dezir*, *dijo* en vez de *dixo*, *comienza* en vez de *comiença*, *filósofo* en vez de *philosopho*, *Satanás* en vez de *Sathanas*, *iba* en lugar de *yua*, etc.), en la corrección de erratas (transcribo *generoso* no *generoso*), uso de mayúsculas y minúsculas, puntuación y acentuación de acuerdo con las normas ortográficas actuales, pero sin violentar el estilo del autor. He resuelto asimismo las abreviaturas propiamente dichas como las características de la escritura; sin embargo, he respetado las grafías en números romanos. Por otro lado, he respetado la presencia y la ausencia de grupos consonánticos cultos (mantengo *acontesció* por tratarse de un grupo latino que no se extinguió hasta el siglo XVII –por ejemplo, este mismo verbo lo emplea reiterativamente J. Huarte de San Juan en su *Examen de ingenios para las ciencias* [1575-1588]–; lo mismo hago con *nascido*, *conoscido* [otras veces *conocido*, hecho que nos induce a pensar que su pronunciación ya fluctuaba], *aborrescido*; también conservo *escriptura*, *respecto*, *delictos*, *tractaba*, *cobdicioso*, *substentar*, *absconder*, *proprias* o *sextercios* [grupo latino /-ks-/, conservado en la época]. Ejemplos de su ausencia los encontramos en: *parece* o *parecía* en vez de *paresee* o *parescía*, *duda* en lugar de *dubda*, *comigo* por *commigo*, *estrañas* por

*extrañas, sustentar* en vez de *substentar*), la mayoría de ellos en proceso de asimilación y simplificación en esta etapa; no obstante, he decidido mantenerlos según aparecen (conservados o reducidos). Igualmente he conservado las amalgamas formadas por la contracción de la preposición *de* unida a pronombres y demostrativos (*dél, della, desto, deste, desta*), así como la morfología verbal propia de la época (*rogábades, queriades, tomábades, vistes*, etc.). Se mantienen del mismo modo las vacilaciones de timbre (*escrebís, heciste, reseibir, mesmos, aborrido, desminuía, mochachos, expremir, sintiría*) y, en definitiva, todos los rasgos específicos de esta lengua (*trujeron, escuro, agora*) aunque, en algún caso, se trate de formas en desuso que convivan en el texto con variantes más modernas; pues en ningún momento he perdido de vista la intención de hacer llegar al lector las ideas que un día concibió y el mundo que un día pensó su autor.

## 5.- Edición y anotación del texto.

*Letra para don Íñigo Manrique<sup>1</sup>, en la cual se cuenta lo que aconteció en Roma a un esclavo con un león. Es historia muy sabrosa*

Muy magnífico y muy cuerdo señor:

Vuestro criado Trusillo me dio una letra vuestra al salir que salimos del Consejo de la Inquisición, y para decir verdad, ni él me dijo cuyo era, ni tampoco yo le pregunté palabra; y a mi ver, el uno acertó y el otro no erró, porque él allegaba del camino cansado y yo salía del Consejo enojado. El filósofo Mimo<sup>2</sup> decía: “*qui cum laso et famelico loquitur, rixam querit*”; como si dijese: “hablar con el hombre que está hambriento y querer negociar con el que está cansado son dos muy grandes ocasiones para haber enojo”, porque si al tiempo

---

<sup>1</sup> *Íñigo Manrique*: no podemos aventurar conclusiones precipitadas en relación con la identidad de la persona que se oculta tras este nombre. Ciertamente, existieron varios obispos así llamados (en Coria, en Oviedo, etc.). El más famoso fue el arzobispo de Sevilla (1483-1485) —antes obispo de Jaén—, nombrado por el papa en 1483 juez supremo de apelaciones en los asuntos inquisitoriales y en 1494 inquisidor general junto con T. de Torquemada y en jefatura múltiple con otros obispos (*vid.* A. REDONDO, 1976 y C. GÓMEZ ROÁN, 1998). Sin embargo, este prelado muere siendo obispo de Córdoba en 1496 y, por tanto, no pudo ser conocido de Guevara, quien fue designado inquisidor del Santo Oficio hacia 1523 (*vid.* Á. URIBE 1946). Los únicos datos fiables al respecto son, por un lado, su pertenencia al Consejo de la Inquisición y, por otro, su participación en el famoso proceso de las brujas de Navarra entre los años 1526 y 1527, siendo el inquisidor Avellaneda el encargado de las averiguaciones en esta “caza de brujas”.

<sup>2</sup> *Mimo*: Publilius Syrus Mimus (c. 85-43 a.C.), mimógrafo nacido en Siria y conducido a Italia como esclavo, donde consiguió la libertad debido a su talento artístico —de ahí el nombre del género—. Sus obras tuvieron mucho éxito en la época, fue premiado por J. César en un concurso con D. Laberius el año 46 a.C. Las máximas morales de las que estaban plagados sus mimos se encuentran reunidas en una sola obra: *Sententiae*, recibida por Aulus Gellius y en parte plagiada por la escuela de Séneca. En España tuvo una gran acogida en el siglo XVI, por ejemplo, P. de Luján lo llama “filósofo del amistad” en sus *Coloquios matrimoniales* (1550); D. Álava de Viamont lo incluye en la lista de “autores graves” alegados en *El perfecto capitán* (1590); Guevara también se refiere a Mimo en su *Arte de marear* (1539) cuando trata el tema de la fortuna.



que el hambriento quiere comer y a la coyuntura<sup>3</sup> que el que está cansado quiere descansar se asienta alguno muy despacio a negociar, dará a Barrabás<sup>4</sup> el negocio y a Satanás al que lo negocia. La experiencia nos enseña que a la hora que uno descansa luego comienza a hablar, y a la hora que uno come y bebe luego comienza a gorjear<sup>5</sup>, y por eso decimos que entonces y no antes es oportuno tiempo para negocios despachar, porque de otra manera más sería importunar que no negociar. Esto digo, señor, para que veáis y aun para que sepáis que conviene mucho al que va a negociar no sólo que huya a la importunidad<sup>6</sup>, mas aun que sepa buscar la oportunidad.

Dejado esto, señor, aparte, hágoos saber que vuestras importunidades y mis muchas ocupaciones se han asido a los cabellos<sup>7</sup>, las unas queriendo que condescendiese a lo que me rogábades y las otras resistiendo a que no se podía hacer lo que queríades, por manera que la causa de no haber respondido es el no poder y aun el no querer. El no poder responder procedía de que a la sazón<sup>8</sup> votábamos en la Inquisición el negocio de las brujas de Navarra<sup>9</sup>, y el no querer salía de enviarme a pedir cosa tan peregrina<sup>10</sup> con la cual si vos, señor, tomábades gusto en leerla, yo me enojaba y aun me cansaba en buscarla.

La declaración de la historia que me enviáis a pedir bien me acordaba yo de haberla visto, mas no me podía recordar en qué libro la había leído, y desto no nos maravillamos los que en las escrituras divinas y humanas entendemos, porque según decía el divino Platón, dejaríamos de ser hombres y seríamos ya dioses si pudiese tanto la memoria retener cuanto pueden los ojos leer y ver<sup>11</sup>.

---

<sup>3</sup> *coyuntura*: ocasión.

<sup>4</sup> *Barrabás*: judío indultado por Pilatos en lugar de Jesús. Según Marcos y Lucas, se trataba de un peligroso homicida (MARCOS: 15, 7; LUCAS: 23, 18-19; Hechos: 3, 14); para Juan, Barrabás era un simple ladrón (JUAN: 18, 40).

<sup>5</sup> *gorjear*: balbucir, pronunciar con torpeza.

<sup>6</sup> *importunidad*: inoportunidad, molestia.

<sup>7</sup> *se han asido a los cabellos*: han servido de pretexto.

<sup>8</sup> *a la sazón*: en aquella ocasión.

<sup>9</sup> La fama de la montaña de Navarra como lugar lleno de brujas viene arrastrada desde finales del siglo XV (*vid.* J. CARO BAROJA, 1973, 1992). En algún modo, estas famas, fundadas en hechos más o menos legendarios, sirven para justificar actuaciones reales. Existen resoluciones del Consejo acerca de brujos navarros en cartas de 1526 (14 de septiembre) y 1555 (12 de septiembre y 2 de octubre). En 1507 la Inquisición hizo quemar a más de una treintena de brujas vascas y navarras alegando que cabalgaban por el aire y comían niños. Aquí Guevara se refiere al famoso proceso de las brujas de Navarra de 1527 donde se ajusticiaron cincuenta brujas que se untaban el cuerpo con un ungüento mágico cuyo componente principal era la cabeza de sapo (*vid.* F. GONZÁLEZ, 2004). Hay quien afirma que llegaron a sumar ciento cincuenta los brujos procesados en 1527 en los valles navarros (*vid.* V. SENDÓN DE LEÓN, 1986).

<sup>10</sup> *peregrina*: extraña.

<sup>11</sup> La memoria es la capacidad sobre la que se asienta el sistema filosófico de Platón (428-347 a.C.). Aquí se hace alusión a una de las tesis platónicas más conocidas: la que define el verdadero conocimiento como recuerdo o reminiscencia (*anamnesis*) del mundo de las ideas. En relación con esto, el diálogo *Fedro* o *de la belleza* —concretamente, el “mito de Thamus y Teuth”— aborda el tema de la memoria, que es limitada y queda relajada con el uso de la escritura.

Aunque por una parte estaba muy ocupado y por otra algo enojado, todavía me desocupé de los negocios y comencé a revolver mis libros para ver si podría hallar aquella historia y entender aquella pintura, y quise tomar este trabajo por cumplir con vuestra amistad y aun por probar mi habilidad.

Escrebisme, señor, que en la almoneda del Gran Capitán<sup>12</sup> vistes un paño rico que decían haberle presentado venecianos, en el cual estaban figurados un hombre que llevaba de trailla<sup>13</sup> a un león y un león que iba atado y cargado en pos<sup>14</sup> del hombre. También decís que en los pechos del león estaban escriptas estas palabras: “*hic leo est hospes huius hominis*”. Por semejante manera, en los pechos del hombre estaban otras palabras que decían así: “*hic homo est medicus huius leonis*”. Querían, pues, decir las unas y las otras palabras: “este león es huésped de este hombre”, y “este hombre es el médico de este león”. Ya podéis, señor, pensar cuán pequeña será esta historia, pues parece cosa monstruosa aun oírla contar pintada, y por eso no me maravillo que la deseéis entender y que fuese a mí tan laboriosa<sup>15</sup> de hallar. Acontecerá a esta mi carta lo que pocas veces consiento a otra, y es que será un poco prolija<sup>16</sup> aunque no nada pesada, porque es tan apacible de oír esta historia, que al lector le pesará de no ser más larga.

Viniendo, pues, al caso, es de saber que siendo emperador romano el buen Tito, hijo que fue de Vespasiano y hermano del mal emperador Domiciano, viniendo de la guerra de Germánica<sup>17</sup>, acordó de celebrar en Roma el día que él había nacido en Campania<sup>18</sup>, porque entre los príncipes romanos tres fiestas eran las más celebérrimas de todas, es a saber: el día que ellos nascían, el día que sus padres morían y el día que en augustos los criaban<sup>19</sup>. Llegado, pues, el día del

---

<sup>12</sup> *la almoneda del Gran Capitán*: venta pública o subasta, en este caso de los bienes de Gonzalo Fernández de Córdoba y Aguilar, “el Gran Capitán” (1453-1515); militar al servicio de los Reyes Católicos, famoso por su habilidad militar y por la conquista de Nápoles.

<sup>13</sup> *de trailla*: atado con una cuerda.

<sup>14</sup> *en pos*: detrás.

<sup>15</sup> *laboriosa*: difícil.

<sup>16</sup> *prolija*: extensa.

<sup>17</sup> Con Vespasiano comienza la dinastía de los Flavios. Flavio Vespasiano procedía de una familia modesta, fue emperador a los sesenta años (69-79 d.C.) y entre sus méritos se le reconoce la construcción del Coliseo. Su hijo mayor, Tito (79-81 d.C.), fue recordado por su bondad y compasión, no condenó a nadie a muerte durante su gobierno e incluso perdonó a sus conspiradores. Tomó Jerusalén, fue amante de las artes y organizó muchos juegos, festivales y torneos. Llegó a ser amado por su pueblo, ganándose el apelativo de “delicia del género humano”. Su feliz gobierno sólo fue interrumpido por el desastre del volcán Vesubio sobre la legendaria Pompeya. Domiciano (81-96 d.C.) era hermano de Tito, hombre harto vanidoso que hizo llamarse “dueño y dios del Imperio romano”, fue vencido por los germanos y odiado por el pueblo, que lo llamaba “el Nerón calvo”; murió asesinado por el intendente de su esposa. Entre los años 50-90 d.C. se suceden algunas victorias en Germania; sin embargo, en la época del emperador Tito no se producen avances notables.

<sup>18</sup> *Campania*: provincia romana al sur de la Península Itálica; actualmente, región italiana con capital en Nápoles.

<sup>19</sup> *el día que en augustos los criaban*: cuando recibían el título de emperadores.

nacimiento de Tito, ordenó de hacer grandes fiestas al Senado y de repartir muchos dones entre los del pueblo, porque en los grandes regocijos siempre los príncipes romanos festejaban a los mayores y hacían algunas mercedes<sup>20</sup> a los menores. Cosa digna de notar, y aun de a la memoria encomendar, es que en los grandes triunfos y fiestas de Jano, de Mars, de Mercurio, de Júpiter, de Venus y de Berecinta<sup>21</sup>, no se alababan ni se estimarían ser grandes o pequeñas las tales fiestas por los gastos que allí se gastaban ni por los juegos que allí se representaban, sino por las pocas o muchas mercedes que allí se hacían. Mandó, pues, traer para aquella fiesta el emperador Tito muchos leones, osos, venados, onzas<sup>22</sup>, rinocerontes, grifos<sup>23</sup>, toros, puercos, lobos, gamellos<sup>24</sup>, elefantes y otros inmensos géneros de animales bravísimos, los cuales por la mayor parte se crían en los desiertos de Egipto y en las vertientes del monte Cáucaso<sup>25</sup>. De muchos días antes tenía mandado el emperador que tuviesen guardados todos los ladrones, salteadores, homicianos, perjuros, traidores, alevosos y revoltosos<sup>26</sup>, para que aquel día entrasen en el coso<sup>27</sup> a correr y a pelear con las bestias, por manera que los verdugos de los malhechores eran los mismos animales. La orden que en esto se tenía era que, metidos dentro del gran Coliseo<sup>28</sup>, los míseros hombres y aquellos fieros animales salían a pelear los unos

<sup>20</sup> *mercedes*: ofrendas, regalos, premios. *Hacer mercedes*: galardonar.

<sup>21</sup> La fiesta del dios Jano (9 de enero) consistía en un *agonium*, es decir, el sacrificio de un carnero; además, los romanos ofrecían al dios pasteles en forma de rueda. Marte (*Mars*), convertido en dios guerrero, padre de los fundadores de Roma –Rómulo y Remo–, tenía también sus fiestas de carácter militar; entre otras cosas, le estaban consagradas las carreras de caballos (*Equirria*), en las *Ambarvalia* de mayo se le ofrecía un sacrificio, etc. En los idus de mayo (día 15) se celebraba la fiesta de Mercurio, era el día dedicado a los comerciantes, que imploraban suerte en los negocios a su dios protector. Júpiter también contaba con sus propias fiestas; por ejemplo, en abril y agosto se celebraban las *Vinalia* para pedir su protección sobre las viñas, en septiembre y en noviembre se hacían sacrificios y banquetes en su honor (*agonia*), etc. En las calendas de abril (día 1) tenían lugar las fiestas de Venus Verticordia, las mujeres quemaban incienso en honor de la diosa y tomaban adormidera. Las fiestas de Cibeles Berecinta se iniciaban el 22 de marzo con la “ceremonia del árbol” y finalizaban el día 27 con una procesión.

<sup>22</sup> *onzas*: mamíferos semejantes a la pantera.

<sup>23</sup> *grifos*: animales fabulosos con la parte superior de águila y la inferior de león.

<sup>24</sup> *gamellos*: camellos.

<sup>25</sup> El territorio de Egipto está formado por cuatro grandes desiertos atravesados por el Nilo: el desierto de Libia, el Arábigo, el de Nubia y el de Bayuda, todos ellos enmarcados en el gran desierto del Sahara. Algunos de los animales que comúnmente podían cazarse en estos desiertos eran toros salvajes, gacelas, antílopes y leones. El cordón montañoso del Cáucaso se extiende entre el mar Negro y el mar Caspio; algunas de las fieras que podemos encontrar en esta zona son el jabalí, el leopardo, la hiena, el chacal o el oso. Como observamos, la documentación y el conocimiento acerca de la fauna autóctona de estas regiones son evidentes.

<sup>26</sup> En esta lista de “míseros hombres” debemos distinguir entre *salteadores* o personas que roban en los caminos, *homicianos* o asesinos, *perjuros* o personas que han quebrantado un juramento, *alevosos* o desleales, infieles y, por último, *revoltosos* son los rebeldes y alborotadores.

<sup>27</sup> *coso*: plaza.

<sup>28</sup> *gran Coliseo*: más conocido como Coliseo y menos como Anfiteatro Flavio (o Vespasiano). La construcción del Coliseo se realiza por mandato del emperador Vespasiano en el año 72, Tito lo inaugura en 80, aún inconcluso. Fue el anfiteatro más grande de Roma (tiene un radio mayor de 188 metros y 57 metros de altura, su aforo era de 109.000 espectadores) y quizás se trate de la obra arquitectónica más representativa del arte

contra los otros, estándolos todo el pueblo mirando y ninguno los socorriendo, y si por caso el animal despedazaba al hombre, pagaba allí su deuda, mas si el hombre mataba al animal, no le podían ya matar por justicia.

Entre los otros animales que para aquella fiesta se trujeron, fue un león que cazaron en los desiertos de Egipto, el cual en cuerpo era grande, en edad antiguo, en el aspecto terrible, en el pelear feroz y en los bramidos muy espantable. Andando este ferocísimo león en el coso muy encarnizado<sup>29</sup>, a tanto que había ya quince hombres muerto y despedazado, acordaron de echarle a un esclavo fugitivo con intención que lo matase y comiese y que en él su rabiosa furia amansase. Cosa maravillosa de oír y espantosa de ver fue que a la hora que al esclavo echaron en el coso al león, no sólo no le quiso matar, mas aun ni tocar, antes se fue para él y le lamió las manos, le halagó con la cola, abajó la cabeza y se echó delante dél en tierra, mostrando señales de le reconocer y algo de deber. Visto por el esclavo los halagos y comedimientos que el león le había hecho, derrocose también él luego en el suelo y allegándose el esclavo al león y el león al esclavo, comenzaron el uno al otro a abrazarse y halagarse como hombres que en algún tiempo se habían conocido y había grandes años que no se habían visto. De ver cosa tan monstruosa y repentina, la cual ojos humanos nunca habían visto ni en los libros antiguos se había leído, el buen emperador Tito se espantó y todo el pueblo se abobó<sup>30</sup>, y luego<sup>31</sup> no imaginaron que el hombre y el león se habían en otro tiempo visto y allí conocido, sino que aquel esclavo fuese nigromántico<sup>32</sup> y hubiese al león encantado. Visto por todo el pueblo que había ya grande espacio de tiempo que el esclavo con el león y el león con el esclavo se estaban burlando, mandó el emperador Tito llamar delante sí al esclavo, el cual como viniese a cumplir el mandamiento, vino en pos dél aquel ferocísimo león tan manso y tan pacífico como si fuera un carnero a pan criado. Díjole, pues, el emperador Tito estas palabras: “dime, hombre, quién eres, de dónde eres, cómo te llamas, cuyo eres, qué heciste, qué delitos cometiste, por qué aquí fuiste traído y a las bestias echado. ¿Por ventura<sup>33</sup> has tú a ese león ferocísimo criado? ¿Hasle por dicha en algún tiempo conocido? ¿Hallástete tú allí cuando fue tomado? ¿Hasle tú librado de algún mortal peligro? ¿Por ventura eres encantador y hasle encantado? Yo te mando nos digas la verdad de lo que pasa y nos saques de esta duda, que a los inmortales dioses te juro es cosa en Roma tan monstruosa y tan nueva, que más parece que la soñamos que no que la vemos”.

---

romano; en él se celebraban luchas de gladiadores, espectáculos de batallas navales y enfrentamientos entre animales salvajes y personas, como es el caso que se nos describe.

<sup>29</sup> *encarnizado*: irritado, encolerizado.

<sup>30</sup> *se abobó*: se sorprendió.

<sup>31</sup> *luego luego*: en seguida.

<sup>32</sup> *nigromántico*: brujo.

<sup>33</sup> *por ventura*: quizá.

Con muy bien ánimo, con voz alta y clara respondió aquel esclavo al emperador Tito las cosas siguientes, estando a sus pies el león echado y todo el pueblo en admiración puesto.

Cuenta Andrónico todo el discurso de su vida<sup>34</sup>:

Has de saber, invictísimo<sup>35</sup> César, que yo soy natural de Esclavonia<sup>36</sup>, de un lugar que se llama Mantica, el cual como se alzase y rebelase contra el servicio de Roma, fuimos allí todos presos y a servidumbre de esclavos condenados. Yo me llamo Andrónico, y mi padre se llamó Andrónico, y aun mi abuelo lo mismo<sup>37</sup>; y este linaje de los Andrónicos era en mi tierra tan generoso como lo es agora en Roma el de Quinto Fabio y Marco Marcello<sup>38</sup>. Mas ¿qué haré, triste de mí, a la fortuna, que a hijos de siervos de Roma vi allá caballeros, y a mí que era caballero me veo en Roma esclavo? XXVI años ha que fui en mi tierra preso, y otros tantos que fue a esta ciudad traído, y aun otros XXVI que fui en Campo

---

<sup>34</sup> Aquí tiene lugar un cambio en la perspectiva narrativa que no podemos pasar por alto: la voz del narrador, que ha contado la historia del esclavo y el león en tercera persona, da paso a una narración autobiográfica en primera persona a lo largo de las páginas que siguen. Ahora es el propio Andrónico quien nos refiere su propia experiencia. Se trata de la "historia muy verdadera (...) y que todo el mundo la sabe, contada por Aulo Gelio como testimonio de vista", según palabras del escritor murciano Ambrosio de Salazar (1575-1643) que, con posterioridad a Guevara, relata este mismo episodio de "Andrónico y el león". J. L. MADRIGAL (2003) ha señalado además que en el *Lazarillo* "algunas coincidencias con las cartas de Marco Aurelio, o con la historia de Andrónico y el león del mismo Guevara, no pueden ser casuales cuando sabemos a ciencia cierta que el autor entresacó más de una idea y alguna que otra frase de las *Epístolas familiares*". Las *Epístolas* se publicaron en 1539 y 1540; por tanto, si el *Lazarillo* parodia este relato de Guevara, no pudo ser escrito antes de 1540. En varios romances anónimos fechados en 1573 también se reproduce este discurso de la vida de Andrónico de forma literal con respecto a la versión guevariana, obviamente en verso: "Oh invictísimo César, / oye la desdicha mía: / yo señor soy natural / de tierra de Esclavonia, / y es Andrónico mi nombre / de noble genealogía". Todos estos datos apuntan a la gran recepción que pudo tener esta historia en la época y, en general, toda la obra de Guevara. Sin embargo, no podemos perder de vista que esta fábula no es original de nuestro autor, pues Esopo (620-560 a.C.) ya contaba estos mismos sucesos en "Androcles y el león".

<sup>35</sup> *invictísimo*: nunca vencido.

<sup>36</sup> *Esclavonia*: Esclavonia, región que forma la parte oriental de la actual Croacia situada entre los ríos Sava y Danubio; es en su mayoría un territorio de amplias llanuras. Esta provincia formó parte del Imperio romano.

<sup>37</sup> Este comienzo puede recordarnos también al del *Lazarillo*: "Pues sepa vuestra merced ante todas cosas que a mí llaman Lázaro de Tormes, hijo de Tomé González y de Antona Pérez, naturales de Tejares, aldea de Salamanca".

<sup>38</sup> Tito Livio (historiador latino, 59 a.C.-17 d.C.) asignó los apelativos de "la espada de Roma" y "el escudo de Roma" a Marco Claudio Marcelo y Quinto Fabio Máximo respectivamente. Fueron importantes políticos y militares romanos, famosos por sus campañas contra el general cartaginés Aníbal. En el texto se pone de relieve la descendencia patricia de ambos personajes (dinastía Claudia y Fabia). En otra ocasión, Antonio de Guevara alude a la conocida rivalidad que hubo entre ellos: "Tito Livio dice que traían muy gran competencia entre sí Marco Marcello y Quinto Fabio, y la competencia dellos era sobre los consulados de la guerra, porque el buen Marco Marcello no quería ser capitán de guerra que no estuviese muy justificada y Quinto Fabio no aceptaba ir a guerra que no fuese muy peligrosa. Muy gran vanagloria tuvieron los romanos, en cuyo siglo nascieron estos dos tan valerosos príncipes; mas al fin en mucho más fue tenido Marco Marcello por ser justo, que no Quinto Fabio por ser animoso" (*Epístolas familiares* I, 11).

Marcio<sup>39</sup> vendido, y de un aserrador de madera comprado, el cual como vieses que mis brazos se daban mejor maña en menear una lanza que no en traer una sierra, vendiome al cónsul Daco, padre que fue del censor Rufo, que agora es vivo. A este cónsul Daco envió tu padre Vespasiano a una provincia de África que se llamaba Numidia, para que como procónsul, administrase allí justicia y como maestro de la caballería entendiese en las cosas de la guerra; porque a la verdad en cosas de guerra tenía experiencia y en las de gobernación mucha cordura<sup>40</sup>. Has también de saber, gran César, que el cónsul Daco, mi amo, junto con la experiencia y con la cordura que tenía, era por otra parte superbo en el mandar y cobdicioso en el allegar<sup>41</sup>, y estas dos cosas le hacían que en su casa fuese mal servido y en la república muy aborrecido. Como el principal intento de mi amo era llegar dinero y hacerse rico, aunque tenía muchos oficios y negocios, no tenía en su casa más de a mí y a otra parte todos ellos, por manera que yo amasaba, ahechaba, molía y cernía y cocía el pan<sup>42</sup>, y allende desto aderezaba de comer<sup>43</sup>, lavaba la ropa, barría la casa, curaba las bestias y aún hacía las camas. ¿Qué más quieres que te diga, oh gran César, sino que era tan grande su cobdicia y tan poca su piedad, que ni me daba sayo<sup>44</sup>, ni zapato, ni camisa, y más y allende desto, cada noche me hacía tejer dos espuestas<sup>45</sup> de palmas, las cuales me hacía vender en ocho sextercios<sup>46</sup> para su despensa, y la noche que no los ganaba ni me daba de comer, ni me dejaba de azotar<sup>2</sup> Viendo, pues, que tan continuamente mi amo me reñía, tantas veces me azotaba, tan desnudo me traía, tanto me trabajaba y que tan cruelmente me tractaba, yo te confieso la verdad, oh buen César, y es que de verme tan desesperado y de la vida tan aborrido, le rogué muchas y muchas veces tuviese por bien de me vender o diese orden de me matar. Once continuos años pasé con él esta mísera vida sin recibir de sus manos buena obra ni jamás oír de su boca una mansa palabra.

Viendo, pues, que en el procónsul mi amo cada día crecía más el enojo y que a mí no se me desminuía cosa del trabajo, y que junto con esto yo me sentía ya en la edad viejo, en la cabeza cano, en los ojos ciego, en las fuerzas flaco, en

---

<sup>39</sup> *Campo Marcio*: Campo de Marte, explanada situada en el exterior de la ciudad de Roma y sus murallas en la que se hacían los ejercicios militares y se celebraban los comicios electorales. En nuestro caso, se trata del lugar donde Andrónico fue vendido como esclavo.

<sup>40</sup> El *cónsul* era uno de los dos magistrados de la república con máxima autoridad militar y política. *Daco* fue *procónsul* —es decir, gobernador— entre los años 69 y 79, de *Numidia*, provincia romana formada territorialmente por la parte norte de la actual Argelia. Por su parte, el *censor* era el magistrado encargado de velar por las costumbres castigando todo lo indecente. *Rufo* (lat. Rufus) fue un sobrenombre romano muy común en esta época, pudo haber un censor con este nombre alrededor de 79 y 81.

<sup>41</sup> *superbo en el mandar y cobdicioso en el allegar*: soberbio y ambicioso.

<sup>42</sup> Aquí explica Andrónico, de forma un tanto desordenada, los pasos para la elaboración del pan: primero *abechaba* la semilla del trigo, es decir, la limpiaba; una vez molida y hecha harina, la *cernía* o separaba con un cedazo; por último, amasaba y cocía la pasta.

<sup>43</sup> *aderezaba de comer*: preparaba la comida.

<sup>44</sup> *sayo*: vestido largo y sin botones.

<sup>45</sup> *espuestas*: cestas.

<sup>46</sup> *sextercios*: sestercios, monedas de plata usadas por los romanos hasta el siglo III.

la salud enfermo y en el corazón desesperado, acordé conmigo de me ir fugitivo a los bravos desiertos de Egipto, con intención que alguna fiera bestia me comiese o que yo de pura hambre me muriese. Pues mi amo no comía sino lo que yo le aderezaba ni bebía sino lo que yo le traía, a buen seguro le pudiera yo matar y dél me vengar, mas como yo tenía más respecto a la nobleza de la sangre de do yo descendía que no a la servidumbre que padecía, quise más poner en peligro la vida que no hacer traición a mi nobleza. Yendo, pues, mi amo el procónsul a visitar una tierra que llamaban Támata, que es en los confines de Egipto y África, a la hora que una noche él hubo cenado y le vi acostado, yo tomé mi camino sin saber ningún camino, mas de cuanto aguardé que la noche fuese muy oscura y miré el día antes cuál era la sierra más áspera a do estuviere más abscondido, fuese menos buscado. No llevé conmigo sino unos zapatos de esparto para calzar, una camisa de cáñamo para vestir, un corcho<sup>47</sup> de agua para beber y un zurroncillo de pasas para comer, en la cual provisión podía haber para solos seis días me sustentar, los cuales pasados, o me había de morir, o bestias me comer, o a mi amo me tornar, o en salvo me poner.

Habiendo, pues, andado tres días y tres noches, apartándome de los caminos y emboscándome más en los desiertos, cansado ya de los grandes calores que hacía y muy temeroso de los que me seguían, metime en una cueva grande, la cual de suyo era muy enriscada, tenía la entrada algo angosta, en el medio era bien ancha y la luz tenía muy lóbriga<sup>48</sup>. No seis horas después que en aquella cueva me acogí, vi de súbito entrar por la puerta della a un león muy ferocísimo, las manos y la boca del cual estaba todo ensangrentado, y a todo mi pensar era de haber algún animal comido o de haber algún hombre despedazado. Y puédesse esto muy bien creer, porque dado caso que la tierra es inhabitable y el calor incomportable<sup>49</sup>, todavía acuden por aquellos desiertos algunos que van a cazar leones y otros malaventurados como yo que huyen de sus amos, los cuales eligen por menos mal ser comidos de leones que estar toda su vida esclavos. Viendo, pues, como vi aquel ferocísimo león asentado a la puerta de la cueva, y viendo en mí que no tenía lugar para huir ni fuerzas para le resistir, las lágrimas se me saltan agora de los ojos en acordarme cómo de temor me vi sin sentido y caí en el suelo desmayado, teniendo por cierto que era ya llegada la hora en la cual por manos de aquella bestia se había de acabar mi mísera vida. ¡Oh cuánto va del blasonar<sup>50</sup> de la muerte con la lengua a verla por vista de los ojos! Y digo esto, oh gran César, porque en viendo a la puerta al que me había de comer y el que sepulcro de mis carnes había de ser aquellas entrañas bestiales, yo eligiera otra muy peor vida por escapar entonces la vida. Después que el león hubo un poco a la puerta de la cueva descansado y aun

<sup>47</sup> *corcho*: recipiente pequeño hecho de corteza de árbol.

<sup>48</sup> *lóbriga*: lóbrega, oscura.

<sup>49</sup> *incomportable*: insoportable.

<sup>50</sup> *blasonar*: alardear, presumir de algo; en este caso de no tener miedo a la muerte.

acezado<sup>51</sup>, fuese por la cueva adelante de una mano cojeando y gravemente se quejando, y allegándose a mí, que estaba en el suelo caído, puso su mano encima de mis propias manos, a manera de un hombre cuerdo que descubre a otro su daño y pide para él algún remedio.

No abasta<sup>52</sup> la lengua para decirte, oh gran César, las fuerzas que cobré y la alegría que tomé de que vi aquel ferocísimo animal estar tan manso, venir enfermo, andar tan cojo y pedir ser curado; y puedeslo esto creer, porque yo estaba en aquella hora tal, que si era en manos de aquel león quitarme la vida, no tenía yo ya sentido para sentir la muerte. La enfermedad del pobre león era que de punta a cabeza tenía una espina en la mano lanzada, y la mano estaba ya llena de materia<sup>53</sup> y además muy hinchada, y lo peor de todo era que estaba ya la llaga tan negra y tan fistolada<sup>54</sup>, que apenas se parecía la espina. A la hora que con la punta de un cuchillo le abrí la hinchazón, luego salió la materia, luego le saqué la espina, luego la lavé con la orina, y luego la unté con saliva, luego le até con un poco de mi camisa; por manera que, si no hice lo que debía, a lo menos hice lo que sabía. Holgarás, oh gran César, de ver<sup>55</sup> en cómo al tiempo que le rompí la hinchazón, le saqué la espina, le exprimí la materia y le até la llaga, estendía los pies, encogía las manos, volvía la cabeza, apretaba los dientes y daba entre sí algunos gemidos; por manera que si tenía el dolor como animal, lo disimulaba como hombre.

Después que le hube curado, toda aquella tarde y noche se estuvo el león allí quedo y junto cabe mí<sup>56</sup> echado, y como una persona se quejaba un rato y reposaba otro, de manera que pasamos toda la noche él en se quejar y yo en le apiadar. Ya que vino el día y vimos por la cueva entrar la luz, torné de nuevo a exprimir la materia y a untársela con un poco de saliva, de la cual yo tenía poca y muy seca, porque había dos días que no comía y otros tantos que no bebía. Dos horas después que le hube curado y que el sol era ya salido, fuese el pobre león su poco a poco fuera de la cueva al desierto a buscar alguna cosa para que comiésemos y con que nos sustentásemos, y cuando no me cato<sup>57</sup>, he aquí me trae un pedazo de animal atravesado en la boca y qué género ni qué naturaleza de animal fuese, yo te juro, oh buen César, que no te lo sabría decir, pues entonces no lo supe conocer. Como vi que me aquejaba la hambre<sup>58</sup> y me sobraba la carne, y me faltaba la lumbre, y que no había medio para lo poder

---

<sup>51</sup> *acezado*: jadeado.

<sup>52</sup> *abasta*: basta, es suficiente.

<sup>53</sup> *materia*: sangre.

<sup>54</sup> *fistolada*: ulcerada. (El *Diccionario de Autoridades* [1732] recoge este ejemplo de las *Epístolas* para la entrada de esta palabra).

<sup>55</sup> *holgarás de ver*: disfrutarás al saber.

<sup>56</sup> *quedo y junto cabe mí*: quieto y a mi lado.

<sup>57</sup> *cundo no me cato*: sin darme cuenta, sin fijarme.

<sup>58</sup> *aquejaba la hambre*: apretaba el hambre.



cocer ni menos asar, salime fuera de la cueva y puse la carne al sol sobre una piedra limpia, a do con el sol terribilísimo que en aquellos desiertos no escalienta, sino que quema, aun no abastó para asarlo, comilo así enjuto y seco, aunque no sin grandísimo asco.

Cuatro días enteros y cuatro noches estuve con el león en aquella su cueva, en los cuales yo tenía cargo de le curar y él a mí de me mantener. Como había ya seis días que se me había acabado el corcho del agua, salíame de la cueva muy de mañana antes que el sol saliese, y tomaba de aquellas yerbas más rociadas y traíalas por la boca más para refrescarla que no porque me mataba la sed que tenía. Después que vi al león mi huésped estar de su mano más aliviado y aun yo que también estaba ya de aquella vista bestial ahíto<sup>59</sup> y aborrido, a la hora que él se fue de la cueva a cazar luego yo me salí y me fui a absconder<sup>60</sup>, y esto constreñido de necesidad, que no de voluntad. Venida la noche, como tornase el león a la cueva y no me hallase en ella, yo te juro de verdad, oh gran César, que le oí desde donde yo estaba abscondido dar tantos y tan dolorosos bramidos, que se me hincheron de lágrimas los ojos, porque el pobre león mostraba sentir la soledad que sentía sin mi compañía y la falta que le hacía para su cura. Como yo estaba ya cansado de andar por aquellos bravos desiertos y de comer aquellas carnes crudas, determiné de hacer lo que aún no debiera pensar y de irme a buscar un lugar poblado a do hallase gente con quien hablar y conversar, a fin que pudiese matar la hambre siquiera con pan y la insufrible sed con agua.

Como mi amo tenía tomados todos los pasos, y sobre todo que no eran aún mis tristes hados<sup>61</sup> acabados, apenas hube llegado al primer lugar cuando caí en manos de los que me buscaban y me seguían, los cuales así preso, atado, azotado y arrastrado me tornaron al cruel de mi amo; y se te decir, oh César, que quisiera yo más quedar a los pies del león muerto que no parecer delante de mi amo vivo.

Luego que a su presencia fui llevado, comenzó a tomar parecer de los que me llevaban si me empringarían<sup>62</sup>, o si me degollarían, o si me ahorcarían, o si me desollarían, o si me ahogarían; de manera que ya puedes tú pensar, oh buen César, qué tal estaría mi corazón y qué sentiría mi espíritu cuando en mi presencia se tractaba no cómo me habían de castigar, sino qué muerte cruel me habían de dar. Después de me haber dicho lastimosas injurias<sup>63</sup> y de haber amenazado con crueles muertes, mandó que me metiesen en la cueva a do estaban los condenados a muerte para que con ellos me trajesen aquí a Roma a

---

<sup>59</sup> *ahíto*: harto.

<sup>60</sup> *absconder*: esconder.

<sup>61</sup> *hados*: presagios, destino.

<sup>62</sup> *empringarían*: echarían aceite hirviendo.

<sup>63</sup> *injurias*: insultos.

ser manjar de las bestias, y de verdad que él acertó para más de mí se vengar, porque no hay tan cruel género de muerte como esperar cada hora ser muerto.

Este león que veis aquí cabe mí es el que yo curé de la espina y el que me tuvo tantos días en su cueva, y pues los dioses inmortales han querido que él y yo, y yo y él, nos viniésemos a conocer en el lugar a do nos traían a matar. De rodillas te suplico, invictísimo César, que pues a las bestias me condenó mi culpa, nos dé por libres tu gran clemencia.

Esto fue lo que Andrónico al emperador Tito dijo y lo que relató delante todo el pueblo romano, y si la mansedumbre del león les había puesto espanto, las palabras y trabajos<sup>64</sup> de Andrónico los movió a muy grande piedad por ver los inmensos trabajos que el pobre hombre había pasado y ver cuántas veces había la muerte tragado. A muy grandes voces comenzó todo el pueblo a suplicar y rogar al emperador Tito fuese servido de proveer y mandar que no matasen a Andrónico ni alanceasen<sup>65</sup> al león, pues lo mejor de las fiestas había sido ver la mansedumbre del león y oír su vida a Andrónico.

De muy buena voluntad condescendió el emperador Tito a lo que el pueblo le rogó y Andrónico le pidió, y así fue que dende<sup>66</sup> en delante se andaban juntos él y el león por todas las calles y tabernas de Roma, ellos se holgando<sup>67</sup> y todo el pueblo con ellos se regocijando. A manera de un asnillo traía Andrónico a su león atado con una cuerda y cinchado con una albarda<sup>68</sup>, encima de la cual traía unas talegas<sup>69</sup> llenas de pan y otras cosas que les daban por las casas y tabernas, y aun otras veces consentía que subiesen encima del león los mochachos porque<sup>70</sup> le diesen algunos dineros. A los estranjeros que de tierras estrañas venían de nuevo a Roma y no habían visto ni oído aquella historia como pasaba, si preguntaban qué cosa era tan nueva y tan monstruosa aquella, respondíanles que aquel hombre era médico de aquel león y aquel león era huésped de aquel hombre.

Cuanta esta historia Aulo Gelio<sup>71</sup> latino.

---

<sup>64</sup> *trabajos*: tormentos.

<sup>65</sup> *alanceasen*: matasen con lanzas.

<sup>66</sup> *dende*: desde entonces.

<sup>67</sup> *se holgando*: divirtiéndose.

<sup>68</sup> *albarda*: almohadilla para llevar la carga.

<sup>69</sup> *talegas*: sacos, bolsas.

<sup>70</sup> *porque*: para que.

<sup>71</sup> *Aulo Gelio*: Aulus Gellius, gramático y crítico latino (c. 130-180), autor de *Las noches áticas* (*Noctes atticae*), obra que contiene importante información y textos de escritores arcaicos griegos y latinos.

## 6.- Valoración final.

En conclusión, la tarea de edición y anotación de textos clásicos requiere una minuciosa supervisión del léxico, así como el desentrañamiento y la interpretación de la erudición del autor y las influencias procedentes de diversas fuentes.

En esta labor de depuración textual en que se convierte la edición crítica, resultan especialmente útiles los recursos de libre acceso que la Real Academia Española pone a nuestra disposición en la Red. El *Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española* recoge desde el vocabulario de Nebrija hasta las últimas ediciones de los diccionarios académicos, pasando por el *Tesoro* de Covarrubias y el *Diccionario de autoridades*, entre otros. De igual forma, el *Corpus diacrónico del español (CORDE)* constituye una herramienta de gran utilidad por recoger textos pertenecientes a todas las épocas y lugares en que se habló español, desde sus inicios hasta 1975.

En suma, la reconstrucción textual puede abastecerse hoy día de múltiples recursos no solo impresos, sino en soporte electrónico, que facilitan las pesquisas del editor a la hora de acercarse a las palabras y a sus significados, así como al uso gramatical a través de las diferentes etapas por las que ha pasado el idioma. En cualquier caso, el objetivo final de una edición crítica debe ser siempre ayudar a leer, nunca obstaculizar la lectura.

## 7.- Bibliografía.

Arellano, Ignacio y Jesús Cañedo. *Crítica textual y anotaciones filológicas en obras del Siglo de Oro*, Castalia, Madrid, 1991.

Bouillet, Marie-Nicolas y Alexis Chassang. *Dictionnaire universel d'histoire et de géographie*, Hachette, París, 1857.

Caro Baroja, Julio. *Las brujas y su mundo*, Alianza Editorial, Madrid, 1973.

———. *Brujería vasca*, Editorial Txertoa, San Sebastián, 1992.

Castro, Manuel de. "Antonio de Guevara", *Diccionario de Historia Eclesiástica de España*, volumen II, CSIC, Madrid, 1972, págs. 1066-7.

Corominas, Joan. *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, Gredos, Madrid, 1980.

Correa Rodríguez, Pedro. "Fray Antonio de Guevara", *Gran Enciclopedia Rialp*, tomo XI, Rialp, Madrid, 1972, págs. 454-5.

Covarrubias Orozco, Sebastián de. *Tesoro de la lengua castellana o española*, Castalia, Madrid, 1995.

Gómez Roán, Concepción. "Notas sobre el establecimiento de la Inquisición española", *Revista de la Inquisición*, nº. 7, 1998, págs. 323-331.

González, Federico. *Las utopías renacentistas. Esoterismo y símbolo*, Kier, Buenos Aires, 2004.

Grimal, Pierre. *Diccionario de la mitología griega y romana*, Paidós, Barcelona, 1981.

Guterman, Norbert. *The Anchor Book of Latin Quotations*, Anchor Books, New York, 1990.

Iglesias Feijoo, Luis. “Modernización frente a ‘old spelling’ en la edición de textos clásicos”, *La edición de textos*. Tamesis Books, London, 1990, págs. 237-244.

Lapesa, Rafael. *Historia de la lengua española*, Gredos, Madrid, 1988.

Lea, Henry Charles. *Historia de la Inquisición española*, Fundación Universitaria Española, Madrid, 1983.

Madrigal, José Luis. “Cervantes de Salazar, autor del *Lazarillo*” [en línea]. *Artifara*, 2, 2003, enero-junio. <<http://www.artifara.com/rivista2/testi/cervlazar.asp>> [16-05-07].

Pascual, José Antonio. “La edición de crítica de los textos del Siglo de Oro: de nuevo sobre la modernización gráfica”, *Estadio actual sobre los estudios del Siglo de Oro*. Universidad de Salamanca, Salamanca, 1993, págs. 37-57.

Pérez Priego, Miguel Ángel. *La edición de textos*, Síntesis, Madrid, 1997.

Real Academia Española. *Diccionario de autoridades*, Gredos, Madrid, 1990.

Real Academia Española. Banco de datos (CORDE) [en línea]. *Corpus diacrónico del español*. <<http://www.rae.es>> [27-04-07].

Real Academia Española. *Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española* [en línea]. <<http://ntlle.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle>> [27-04-07].

Redondo, Agustín. *Antonio de Guevara (1480?-1545) et l'Espagne de son temps: de la carrière officielle aux oeuvres politico-morales*, Librairie Droz, Genève, 1976.

Reguera, Iñaki. “La Inquisición en el País Vasco. El período fundacional”, *Clío & Crimen: Revista del Centro de Historia del Crimen de Durango*, 2, 2005, págs. 237-255.

Roldán Hervás. José Manuel, *Historia de Roma*, Ediciones de la Universidad, Salamanca, 1995.

Sánchez Ortiz de Urbina, Ricardo. “La estética de la recepción desde la teoría platónica del arte”, *El Basilisco*, 1, 1989, págs. 33-40.

Sendón de León, Victoria. *La España herética*, Icaria, Barcelona, 1986.

———. *Agenda pagana*, Horas y horas, Madrid, 1991.

Uribe, Ángel. “Guevara, inquisidor del Santo Oficio”, *Archivo iberoamericano* VI, 1946, págs. 185-281.

## Ediciones modernas.

Blanco, Emilio (Ed.). *Obras completas, III. Epístolas familiares*, Biblioteca Castro, Madrid, 2004.

Cossío, José María de (Ed.). *Libro primero de las Epístolas familiares de Fray Antonio de Guevara*, Aldus, Madrid, 1950.



## *Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras.*

### *History of Foreign Language Teaching Methodology.*

**Miguel A. Martín Sánchez.**

Departamento de Ciencias de la Educación.

Facultad de Formación del Profesorado.

Universidad de Extremadura.

Recibido el 6 de marzo de 2009.  
Aprobado el 20 de marzo de 2009.

**Resumen:** En el presente artículo abordaremos, desde una perspectiva histórica, la evolución del método de enseñanza de lenguas extranjeras, comenzando brevemente por la Edad Moderna y terminando en los tiempos actuales. Desde la publicación de la primera gramática castellana de Elio Antonio de Nebrija, hasta los materiales multimedia más avanzados de nuestro tiempo, son muchos y muy variados los métodos, recursos y útiles didácticos que se han empleado a lo largo de la historia para enseñar una lengua extranjera. Muchos fueron los pedagogos, humanistas, lingüistas y estudiosos en general que, desde muy temprano, pretendieron enseñar sus lenguas a hablantes no nativos. La lengua, como elemento principal de la comunicación humana, ha sido objeto de reflexión y estudio desde muy antiguo. En las páginas que siguen, abordaremos la evolución histórica de la enseñanza de lenguas extranjeras, refiriéndome en concreto a las lenguas modernas, y haciendo especial referencia a los métodos para la enseñanza del español, desde el Humanismo hasta la actualidad.

**Palabras clave:** Método. Evolución. Enseñanza. Lenguas Extranjeras. Historia.

**Summary:** This article will address, from a historical perspective, the evolution of the method of teaching foreign languages, starting briefly from the Modern Age and continuing until today. From the publication of the first Spanish grammar by Elio Antonio de Nebrija to the most advanced multimedia materials of our time, there are many and varied methods, and useful teaching resources that have been used throughout history to teach a foreign language. Many were the educators, humanists, linguists and scholars who, since the earliest days, tried to teach their languages to non-native speakers. Language, as the major element of human communication, has been the subject of reflection and study from very old times. In the pages that follow, we will discuss the historical development of foreign language teaching, specifically referring to modern languages, and with particular reference to methods for the teaching of Spanish, from Humanism to the present time.

**Key Words:** Method. Evolution. Education. Foreign Languages. History.

## Introducción.

**D**esde la publicación de la primera gramática castellana de Elio Antonio de Nebrija, hasta los materiales multimedia más avanzados de nuestro tiempo, son muchos y muy variados los métodos, recursos y útiles didácticos que se han empleado a lo largo de la historia para enseñar una lengua extranjera.

Desde el punto de vista histórico-pedagógico, la evolución metodológica de las técnicas, procesos y mecanismos utilizados para la adquisición de una segunda lengua es un aspecto de máximo relieve en materia educativa. Durante siglos, muchos fueron los pedagogos y maestros preocupados en mejorar la calidad de su acción pedagógica, y muchos fueron, por supuesto, los que escribieron y disertaron sobre el método en educación.

A partir de Humanismo, y con el auge de las nuevas lenguas modernas, el comercio, y la difusión de las ideas por toda la Europa renacentista, el estudio de las lenguas extranjeras, y por ende, la perfección metodológica, vivió un momento de eclosión, si bien es cierto que no sería hasta el siglo XX cuando verdaderamente se produjera una revolución metodológica.

En el presente artículo abordaremos, desde una perspectiva histórica, la evolución del método de enseñanza de lenguas extranjeras, comenzando brevemente por la Edad Moderna y terminado en los tiempos actuales. Desde luego que no trato de hacer una excesiva reflexión sobre los distintos métodos, pero sí una breve exposición de cada uno de ellos, analizando sus planteamientos y principios, orientado todo a una visión práctica. Y es que la misión de la Historia de la Educación es precisamente esa: ilustrar la práctica docente y perfeccionar la educación, puesto que la educación es un medio imprescindible para alcanzar la máxima realización y plenitud personal<sup>1</sup>. Jacques DELORS dijo que *la educación es todo lo que la Humanidad ha aprendido sobre sí misma*<sup>2</sup>, por lo que la enseñanza de idiomas ocupa un destacado papel dentro de la educación global del sujeto. En este sentido no podemos desprendernos del principal objetivo de todo proceso educativo: la necesidad de transformar al sujeto, de *mejorarlo*.

---

<sup>1</sup> FERRÁNDEZ, A. y SARRAMONA, J. *La Educación. Constantes y problemática actual*. CEAC, Barcelona, 1977, págs. 17-38.

<sup>2</sup> DELORS, J. *La Educación encierra un tesoro*. Santillana, Madrid, 1996, pág. 36.

En las páginas que siguen, abordaremos la evolución histórica de la enseñanza de lenguas extranjeras, refiriéndome en concreto a las lenguas modernas, y haciendo especial referencia los métodos para la enseñanza del español.

## 1. Un primer momento, el Humanismo.

En el siglo XV y XVI el mundo asiste al “despertar” de la cultura, del arte, de la ciencia, después de una época cerrada de pocos avances culturales, científicos y sociales que durante muchos años representó la Edad Media. Renacer de la cultura, de las letras, de la música, de la filosofía, del arte, y del hombre. En medio, y como idea central de todo ese movimiento renovador que se conoce como Renacimiento, se encontraba el hombre, porque para hablar de Renacimiento es preciso también hablar de Humanismo. Con el Humanismo se creó un nuevo hombre renacentista, con un gran potencial humano, libre, creador y conocedor de sus límites y posibilidades.

BENNASSAR definió el Humanismo como *un movimiento cultural que defiende una nueva concepción del mundo en la que el hombre ocupa el lugar esencial, sin negar, ni mucho menos, la existencia y la prepotencia de Dios, que sigue siendo el creador del Universo*<sup>3</sup>, y PÉREZ SAMPER como una *empresa de reforma intelectual y moral que puede resumirse en una fórmula: creación del más alto tipo de humanidad*<sup>4</sup>.

Existe un gran vínculo entre Humanismo y educación, pues esencialmente este movimiento fue una revolución pedagógica, considerado así por los más grandes humanistas, quienes dedicaron largos tratados a contraponer los métodos de la nueva educación que estaba emergente frente a la educación escolástica de tiempos anteriores. La Educación y la enseñanza sufrieron una revolución al no quedarse al margen de los nuevos movimientos renovadores. La Educación supo beneficiarse de las ventajas del Renacimiento y el Humanismo, aprovechando los avances para, identificándose con los grandes humanistas, provocar un cambio de actitudes en la Educación.

Desde el punto de vista del estudio de las lenguas, es preciso indicar que la enseñanza de las lenguas clásicas como el latín y el griego obtuvieron gran éxito, pues era el vehículo necesario para poder tener acceso a la gran biblioteca de la Antigüedad. En materia religiosa, el conocimiento del hebreo se hacía también necesario para quienes quisieran acceder a las fuentes más puras. Así, los humanistas se lanzaron de lleno al estudio de la filología clásica, utilizando el latín y el griego para remontarse a las fuentes de la cultura.

Se estudian los autores clásicos, en especial los latinos. Cicerón es el autor preferido. Por este motivo, esta vuelta a la antigüedad clásica exigió un estudio y una enseñanza más profunda de las lenguas muertas. El estudio del latín adquirió gran

---

<sup>3</sup> BENNASSAR, B. *La Europa del Renacimiento*. Anaya, Madrid, 1988, pág. 17.

<sup>4</sup> PÉREZ SAMPER, M. A. *Las claves de la Europa Renacentista. 1453-1556*. Planeta, Barcelona, 1991, pág. 61.



popularidad entre los humanistas, mientras que el griego no adquiere tanta importancia. El hebreo se estudia para tener acceso al conocimiento de las Sagradas Escrituras. Por lo tanto, en lo que se refiere a la enseñanza-aprendizaje de lenguas, y en lo referente al método, podemos apuntar que la principal preocupación y atención se centraba en las lenguas clásicas.

Sin embargo, no podemos reducir la enseñanza de lenguas durante el Renacimiento exclusivamente a las lenguas clásicas, ya que no sólo se observa un renacer de estas lenguas, sino que las lenguas maternas se desarrollan espectacularmente, colocándose las primeras piedras de los cimientos de las lenguas modernas al publicarse las gramáticas romances, como ocurrió en España con Nebrija.

Elio Antonio de Nebrija (1441-1522) fue un humanista en el más puro sentido de la palabra, gran filólogo, retórico y pedagogo. Durante años se dedicó a la docencia, y con su obra *De liberis educandis libellus* se sitúa dentro de los pedagogos más importantes y destacados del humanismo español<sup>5</sup>. Además de gran humanista, Nebrija es famoso en la pedagogía renacentista de España por sus aportaciones a la lengua castellana y latina. Supo estudiar, analizar y acudir a los clásicos de la antigüedad pero sin renunciar en ningún momento a sus raíces hispanas y a la lengua como unidad del Imperio. En 1492 publicó su *Gramática de la lengua castellana*, primera gramática de una lengua romance, y comienzo de lo que podríamos definir como la historia de la enseñanza del español como lengua extranjera<sup>6</sup>. La gramática de Nebrija trata de buscar la reglamentación de una lengua que por aquel entonces se encontraba ya muy extendida. Nebrija indica la importancia del estudio del castellano, ya que éste se encuentra en un gran momento de difusión, favorecido, sin duda, por las condiciones políticas del momento. El propio Nebrija explica en el prólogo al quinto libro los objetivos y los destinatarios de su gramática, que no eran otros que los muchos extranjeros que tenían la necesidad de aprender el español para las relaciones comerciales, políticas, o de cualquier otra índole<sup>7</sup>.

Otro gran humanista y pedagogo español fue Juan Lorenzo Palmireno (1514-1580). Fue hombre de profundo conocimiento de lenguas tan dispares como el castellano, el latín, griego, francés, hebreo, etc. Humanista de gran erudición, sus conocimientos sobre lengua hacen de él un *nexo de unión entre el humanismo vivesiano y la*

---

<sup>5</sup> ESTEBAN, I./ LÓPEZ, R. "Elio Antonio de Nebrija", en DELGADO CRIADO, B. (Coord.), *Historia de la Educación en España y América*, Vol. 2. *La Educación en la España Moderna (Siglos XVI-XVIII)*. Ediciones Morata, Madrid, 1992-1994, págs. 87-92.

<sup>6</sup> SÁNCHEZ PÉREZ, A. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Sgel, Madrid, 1992.

<sup>7</sup> *Como decimos en el prólogo desta obra [...] agora en este libro quinto siguiendo la orden de la doctrina, daremos introducciones de la lengua castellana para el tercero género de obres: los cuales de alguna lengua peregrina querrán venir al conocimiento de la nuestra.* NEBRIJA, Elio A. *De las introducciones de la lengua castellana para los que de estraña lengua querrán aprender. Gramática de la lengua castellana*. Espasa Calpe, Salamanca, 1976, prólogo al libro quinto.

*didáctica comeniana, con claros ribetes erasmianos*<sup>8</sup>. Su observación pedagógica le llevó a plantear su método educativo, facilitador del proceso de aprendizaje: el maestro guiará el nivel de aspiración del alumno, entendiendo la memoria como pieza clave en el proceso de aprendizaje, en el que la lengua vernácula es el motor.

En este repaso por los principales humanistas españoles que dedicaron su esfuerzo intelectual a reflexionar sobre la enseñanza de la lengua, es imprescindible citar a Pedro Simón Abril (1530-1594). Su obra de temática pedagógica más importante es *Apuntamientos de cómo se deven reformar las doctrinas y la manera de enseñallas*, donde destaca su afán renovador. Sus principales ideas pedagógicas son: la enseñanza del uso correcto de la lengua y de la gramática; la lógica; las matemáticas; la naturaleza; la moral; y completando la formación se encuentran la cultura física y la música. Destacó los errores generales en la enseñanza universitaria y los particulares que existían en las diversas ciencias. Estos errores eran: enseñar las ciencias en lenguas extranjeras y no acercarlas al uso común del pueblo; no sujetarse los maestros a la enseñanza de su propia materia; y la impaciencia de los estudiantes por alcanzar los grados<sup>9</sup>. Insistía en el uso de la lengua castellana en la enseñanza de la práctica y del correcto método, mostrando de esta forma una patente preocupación pedagógica por la enseñanza de las lenguas romances.

En cualquier caso, no todo fueron luces en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras durante el Renacimiento, ya que también existieron algunas sombras. Los humanistas se obsesionaron con el método y el contenido, cayendo en un exagerado formalismo que aburría a los alumnos. Con el tiempo la enseñanza se volvió *repetitiva y memorística y se elimina todo tild de originalidad* que en un principio caracterizó el movimiento. Se intentó transmitir “un lenguaje perfecto en cuanto a la forma, pero que no transmite ningún mensaje: discursos perfectos pero vacíos de sentido”<sup>10</sup>. Este tipo de educación ya decadente, se denominó *ciceronianismo*, al pretender únicamente conseguir un perfecto estilo latino según el tipo de vocabulario, las formas y las

---

<sup>8</sup> ESTEBAN, L./ LÓPEZ, R. (1992-94): “Juan Lorenzo Palmireno”, en DELGADO CRIADO, B. (Coord.), *Historia de la Educación en España y América*, Vol. 2. *La Educación en la España Moderna (Siglos XVI-XVIII)*. Ediciones Morata, Madrid, 1992-1994, pág. 119.

<sup>9</sup> *Primer error en el enseñar comúnmente las ciencias, es el enseñarlas en lenguas extrañas y apartarlas del uso común y trato de las gentes. Porque en los tiempos antiguos no hubo nación tan bárbara, que tal hiciese, desde que Dios formó el linaje humano, sino que enseñaron los caldeos en caldeo y los hebreos en hebreo, y lo mismo hicieron las demás naciones, gitanos, fenicios, griegos, latinos, árabes, y casi desde los primeros tiempos los españoles, cada uno a su nación en la lengua que le era natural. De donde resultaba que los discípulos entendían a sus maestros con gran facilidad, y los maestros enseñaban a sus discípulos con mayor llaneza y claridad [...]. Segundo error común en el enseñar de las ciencias es el no contentarse los maestros con las cosas que particular y propiamente tocan al sujeto de cada una de ellas, por mostrarse muy doctos en ciencias diferentes, teniendo más en cuenta su propia ostentación que el bien y utilidad de los que aprenden. Tercer error común en el enseñar las ciencias es el desordenado deseo que tienen los que aprenden de llegar de presto a tomar las insignias de doctrina que vulgarmente llaman grados, a que tienen hoy más ojo los bombres por sus particulares ambiciones y codicias, que a salir con la empresa de la verdadera doctrina.* ABRIL, P. S. *Apuntamientos de cómo se deven reformar las doctrinas y manera de enseñallas*, en GALINO, A. *Textos pedagógicos hispanoamericanos*. Iter, Madrid, 1968, págs. 410-411.

<sup>10</sup> FERRÁNDEZ, A. / SARRAMONA, J. *Op. cit.*, pág. 122.

cadencias de Cicerón. El tipo de enseñanza era árida, dura y basada únicamente en la gramática. A los alumnos se les obligaba a aprender latín desde la primera instrucción.

## **2. La enseñanza de lenguas durante el siglo XVII. El realismo pedagógico.**

El siglo XVII experimenta una importante evolución en lo referente a la enseñanza de lenguas extranjeras. Heredero de la Reforma protestante, se produjo un movimiento pedagógico en los países influidos por la Reforma denominado realismo pedagógico, que se opone al humanismo, basándose en el principio fundamental del intuicionismo sensible. El humanismo valoraba más el texto o la cultura que la cosa. El realismo pedagógico, sin embargo, no se ocupa sólo de conducir el conocimiento de las cosas, sino que trata de conseguir que esas cosas aprendidas sean utilizadas. Se tiende al activismo.

Entre los innovadores en materia de enseñanza que se entusiasmaron por el método natural y reaccionaron contra la vacía pedantería escolar del XVI se encuentra el alemán Wolfgang Ratke (1571-1635). Representante del realismo naturalista, estudió en la ciudad de Hamburgo y Rostock, consagrándose por consejo de Bacon al estudio de cuestiones pedagógicas. En su Memorial de reforma educativa presentado en 1612 a la Dieta de Francfort se comprometía a mostrar un método universal para la enseñanza rápida y universal de las lenguas, las artes y las ciencias. Este memorial contenía tres puntos fundamentales: fundar escuelas en las que con el nuevo método se enseñasen las lenguas muertas y modernas con rapidez; establecer una escuela donde se enseñaran todas las ciencias y artes en la lengua materna; e introducir en toda Alemania, con el fin de consolidar la paz, una lengua común, un solo gobierno y una misma unidad religiosa. En Köthen fundó una escuela en la que llevó a la práctica sus métodos. Pese al fracaso que significó esta escuela, debido principalmente a la poca preparación de los maestros en el nuevo sistema, la falta de disciplina de los escolares, y el propio carácter de Ratke, consiguió convencer a muchos de la excelencia de sus ideas. Considerado como el precursor del realismo pedagógico naturalista, a mitad de camino entre el verbalismo y el realismo, su didáctica se basaba en el método natural. Ratke criticó con dureza los métodos que se empleaban en la enseñanza, abogando por una enseñanza rápida de las lenguas, artes y ciencias. Frente a un tipo de enseñanza que consideraba completamente inadecuada para su tiempo, estableció el método de misma naturaleza fundamentado en la graduación y la reiteración del ejercicio práctico, de tal modo que se suavizaría el esfuerzo de los alumnos y profesores, prescindiendo de la memoria y desarrollando la inteligencia de cada uno. La enseñanza se dará desde el principio en la lengua materna, después se pasará al estudio de otras.

Otro autor muy representativo del siglo XVII que reflexionó sobre la enseñanza de las lenguas fue Juan Amós Comenio. Dedicó mucho esfuerzo al estudio de cuestiones pedagógicas, y en lo referente a la enseñanza de lenguas indicó que las palabras jamás debían aprenderse separadas de las cosas, y es por ello que creía que la

enseñanza de cualquier lengua debía ir emparejada con la experiencia de las cosas. No convenía comenzar el estudio de una lengua por su gramática, sino con frases sencillas y objetos corrientes para después ir ascendiendo hasta las frases más complicadas y los objetos menos usuales. Con Comenio apareció otra nueva técnica que todavía hoy está presente en la enseñanza de lenguas extranjeras: el método cíclico de la instrucción. En cada grado o curso se darán o no se darán cosas diferentes, pero lo que sí ha de darse es de manera diferente. Todo será enseñado a todos teniendo en cuenta su nivel.

### 3. El siglo de las luces.

A lo largo del siglo XVIII surge en Europa, especialmente en Inglaterra, Francia, Alemania y España, un movimiento cultural de gran trascendencia que recibe el nombre de Ilustración o Iluminismo, y el propio siglo XVIII el de “Siglo de las Luces”.

La trayectoria filosófica de la Ilustración va del racionalismo cartesiano al criticismo kantiano; del dogma de la razón, a la crítica de la razón. Paralelamente se producirá el empirismo inglés, no basado en la razón, sino en la experiencia<sup>11</sup>.

La Ilustración española supuso una crítica a la educación tradicional. Se inicia un proceso crítico a nuestra cultura, educación y mentalidad tradicionales, a la vez que se van asumiendo progresivamente las perspectivas racionalistas, empiristas y utilitarias propias de la Ilustración.

Se quería reformar el país sobre bases nuevas. De ahí que el “despotismo ilustrado” fuera en España un método sistemático. Sin embargo, la reforma será lenta, y el Barroco invade el XVIII, y no sólo en lo ideológico, filosófico, científico y literario, sino también en lo educativo<sup>12</sup>.

Los planes y proyectos educativos fueron muchos, pero la política educativa fue indecisa y titubeante. Se creó una opinión pública favorable al cambio a través de la prensa, de los discursos y de las Sociedades Económicas de Amigos del País. No faltó la legislación y se llegaron a reformar aspectos concretos de la enseñanza, pero se mantuvieron las mismas estructuras y las mismas deficiencias.

En cuanto a la enseñanza de lenguas, es preciso indicar que el latín siguió con su protagonismo en las escuelas de gramática y en las universidades, no se mejoró la preparación científica y pedagógica del profesorado, ni se ampliaron las materias de

---

<sup>11</sup> LLOPIS, J.; CARRASCO, M.V. *Ilustración y Educación en la España del siglo XVIII*. Publicaciones de la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB, Valencia, 1983, pág. 17.

<sup>12</sup> *Ibidem*, pág. 32.

enseñanza. Unido a todo esto, hay que destacar el hecho de que fue más fácil crear nuevas instituciones que reformar las existentes<sup>13</sup>.

Fue en este momento, en el siglo XVIII, cuando la enseñanza de lenguas extranjeras entró por primera vez en currículo académico, aunque la preponderancia del latín no se vio reducida en demasía. Las técnicas y procedimientos que se utilizaron para la enseñanza de las lenguas modernas fueron las mismas que para la enseñanza del latín, espejo donde se miraron los primeros métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.

Entre los ilustrados españoles que dedicaron alguno de sus trabajos a la enseñanza de las lenguas, materna y extranjera, es preciso referirnos brevemente al padre Sarmiento. Pedro José Gorende de Balboa (1695-1772), más conocido como Martín Sarmiento, nació en Villafranca del Bierzo (León) y a los quince años ingresó en el orden de los benedictinos. Se doctoró en la Universidad de Alcalá, y ejerció la docencia en Madrid, donde enseñó filosofía y moral. En materia de enseñanza de lenguas, se muestra Sarmiento partidario de la intuición sensible como un excelente procedimiento didáctico. Cree también conveniente que la enseñanza de la lectura se realice simultáneamente con la de la escritura. Se inculcará en los niños un buen conocimiento de la lengua nativa, que será la base de la realidad circundante, mostrándoles las cosas y sus correspondientes nombres. Se pasará después al estudio y aprendizaje de la lectura y la escritura. Una vez que saben leer y escribir estudiarán la gramática de su lengua nativa, para pasar después a estudiar la gramática latina.

#### **4. El método.**

Método significa el camino para llegar a un resultado determinado. Así, el método que utilicemos nos facilitará el camino, nos pondrá más dificultades, o nos desviará definitivamente de nuestro destino inicial. El método es parte fundamental en cualquier trabajo que se precie de ser llamado científico, y asimismo de cualquier actividad educativa. Con una buena aplicación del método o métodos más correctos, se conseguirán resultados educativos serios, rigurosos y formales.

La elección de un método apropiado para la enseñanza del español como lengua extranjera es una de las cuestiones básicas que todo profesor debe plantearse. La elección por uno u otro método, determinará sustancialmente el resultado del proceso educativo. En la correcta elección del método a seguir, se basa el éxito del proceso didáctico. La elección de un método inadecuado redundará en una serie de dificultades de aprendizaje que terminará con la consecuencia de un ineficaz aprendizaje.

---

<sup>13</sup> Es durante este período cuando se inician las reformas de las universidades españolas y la de los colegios mayores, entre otras.

El método es el nivel en el que ponemos en práctica nuestras creencias y teorías y en el que se toman las decisiones sobre lo que se enseña, el contenido, las destrezas y el orden<sup>14</sup>. Por otro lado, el enfoque puede generar varios métodos, ya que es el nivel en el que se especifican los supuestos sobre la lengua y su aprendizaje<sup>15</sup>.

A lo largo de la historia de la metodología de lenguas extranjeras, se han ido sucediendo una serie de métodos para facilitar, mejorar y resolver los problemas educativos y de aprendizaje que indisolublemente surgían en el proceso educativo. La puesta en práctica de los diferentes métodos educativos significaba una ligera o sustancial (depende de los casos) mejora en el aprendizaje de la lengua objeto, pero también evidenciaba una necesaria mejora. Estas pretensiones, esta búsqueda del método ideal, no responde sino a la obvia necesidad de encontrar respuestas a los problemas de orden metodológico que presenta la enseñanza del español como lengua extranjera.

La evolución del método, analizando brevemente sus características, será lo que nos ocupe en las siguientes páginas.

## 5. Evolución histórica del método.

En el siglo XVIII surge lo que podríamos denominar primer método de enseñanza profesional de lenguas extranjeras, si bien es cierto que fue una copia de las técnicas y procedimientos utilizados para la enseñanza de las lenguas clásicas. En 1845, un profesor americano de lenguas clásicas, Sears, publicó un libro titulado *El método ciceroniano o prusiano para la enseñanza de los elementos de la lengua latina*, donde expuso los fundamentos del método tradicional que se habían planteado a mediados del siglo XVIII pero que se desarrolló plenamente en el siglo XIX<sup>16</sup>.

### *El Método Tradicional.*

El método tradicional o prusiano, también conocido como método de gramática y traducción, desarrollado plenamente por el estadounidense Sears a partir de 1845, se basaba fundamentalmente en la enseñanza del latín como lengua culta, pero posteriormente se desarrolló también para el aprendizaje de otras lenguas europeas. Para este método, la lengua es un conjunto de reglas que deben ser observadas, estudiadas y analizadas. El objetivo lingüístico era capacitar a los estudiantes para la lectura y el análisis de la literatura de la lengua objeto. Sus procedimientos habituales se

---

<sup>14</sup> RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2ª edición. Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

<sup>15</sup> *Ibidem*.

<sup>16</sup> Cf.: KONDO, C.M.; FERNÁNDEZ, C.; HIGUERAS, M. *Historia de la Metodología de Lenguas Extranjeras*. Fundación Antonio de Nebrija, Madrid, 1997.

centraban en el análisis deductivo de la gramática, la memorización léxica, morfológica y sintáctica, la traducción de textos literarios, el análisis contrastivo, y otros que se centraban fundamentalmente en la enseñanza de la gramática. Para este método, la lengua es un conjunto de reglas que deben ser observadas, estudiadas y analizadas. El tratamiento del error era muy importante, y debía ser corregido inmediatamente y evitado a toda costa. La gramática se presentaba mediante un procedimiento totalmente deductivo, con largas y exhaustivas explicaciones gramaticales, haciendo uso del análisis contrastivo, los ejercicios de huecos, y la memorización de reglas.

Este método presenta muchas deficiencias, y actualmente no hay nadie que lo aplique en sus clases, ya que desatiende las destrezas orales, no favorece la interacción, se presentan muestras de lengua descontextualizadas, es poco motivador...

### *El Método Directo.*

La siguiente evolución natural para superar los problemas de aprendizaje y las deficiencias que presentaba el método tradicional fue la delimitación de los métodos directos. Estos métodos presentaron un avance significativo frente al método tradicional, al considerar la necesidad de plantear una didáctica que promoviera la comunicación oral para atender a las necesidades de los estudiantes, y el cambio de opinión respecto a la metodología tradicional, al considerar que la expresión oral debía prevalecer frente a la escrita.

La enseñanza de la gramática se llevó a un plano secundario, dando más importancia al vocabulario y las situaciones, los diálogos y la interacción oral. No había explicaciones gramaticales y en muchas ocasiones se recurría a ejercicios de huecos, pero completados oralmente por los alumnos. El procedimiento de enseñanza era inductivo, aunque con limitaciones.

Sin embargo, este método también presentaba algunos aspectos negativos, como la representación de diálogos o situaciones en el aula que los alumnos nunca se iban a encontrar, el aprendizaje de léxico pasivo, la enseñanza del léxico abstracto dificultaba el uso de la mímica y las explicaciones físicas no eran posibles en estos casos, y la ausencia de corrección podía fosilizar errores en etapas tempranas.

### *El Método Audio-oral.*

Hacia mediados del siglo XX, Fries<sup>17</sup> desarrolló el método oral o método estructural. Los métodos estructurales y audiolinguales consideran que el estudio de la

---

<sup>17</sup> FRIES fue el director del English Language Institute de la University of Michigan. Aplicó los principios del estructuralismo a la enseñanza del inglés. Publicó en 1945 *Teaching and Learning English as a Foreign Language*.

lengua meta supone la formación de una serie de hábitos que culminan en la repetición fonética y en la fijación de estructuras gramaticales a través de la realización de ejercicios escritos. Este método se fundamenta en la teoría lingüística del estructuralismo<sup>18</sup> y la psicología conductista<sup>19</sup>. La enseñanza de la gramática es inductiva, el estudiante debe aprender la L2 de forma automática, mediante la repetición de un modelo hasta que lo aprende. Los ejercicios de huecos repetitivos y memorísticos son un medio de aprendizaje y evaluación de los resultados. La estructura gramatical es más importante que el vocabulario, por lo que se recurre en ocasiones al análisis contrastivo.

Sin embargo, pese a las valiosas e importantes aportaciones de estos métodos, en mi opinión no consiguieron lograr hablantes bilingües, ya que no tenían en cuenta la diversidad de estilos de aprendizaje de los alumnos, no consiguieron una comunicación fluida y real, los *drills* resultaban muy monótonos y repetitivos, no potenciaba las creaciones libres de los estudiantes, etc.

### *El Método Situacional.*

También conocido como Enfoque Oral, se trata de un método conductista centrado en la imitación y el reforzamiento. Se desarrolló principalmente en Gran Bretaña entre los años 1930 y 1960. Palmer, Hornby y Pittman son los nombres propios asociados a este método, que también es conocido como Enseñanza Situacional de la Lengua. Se pretendió corregir los errores de métodos anteriores, y para ello se seleccionaron, graduaron y secuenciaron los contenidos léxicos y gramaticales.

La teoría de la lengua de la que parte este método es la del estructuralismo británico, y se basa en la teoría conductista, dando más importancia a las estructuras en la programación. La gramática es importante, y se exige de los estudiantes la máxima corrección gramatical. Los contenidos gramaticales se enseñan de manera gradual y con

---

<sup>18</sup> El estructuralismo lingüístico origina dos enfoques aplicados al estudio de la lengua, uno europeo y otro americano. Para el estructuralismo europeo, que tiene su origen en la filología comparada del siglo XIX, el interés se centra en el análisis histórico de las lenguas y en la expresión escrita. El lingüista suizo Ferdinand de SAUSSURE introdujo un cambio importante al poner el énfasis en el estudio de los principios que rigen las lenguas vivas; Por otro lado, el estructuralismo americano, génesis del método Audio-oral, se desarrolló a partir de las reflexiones de los antropólogos americanos. Al estudiar las lenguas indígenas, se dieron cuenta de la importancia y valorización de la lengua hablada frente al registro escrito, y abandonaron la idea de que el estudio de una lengua debía limitarse a los textos escritos. La figura clave del estructuralismo americano es Bloomfield, que aportó una visión conductista al significado. Para este autor, la situación en la que se produce el habla es lo que determina el significado, o dicho con otras palabras, lo importante es qué impulsa y estimula a alguien para hablar y el efecto producido de lo que se dice. *Cf.*: KONDO, C.M.; FERNÁNDEZ, C.; HIGUERAS, M. *Op. cit.*, págs. 37-39.

<sup>19</sup> El conductismo aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras es una teoría que explica la adquisición de otras lenguas mediante la imitación y el reforzamiento. Para los conductistas, la lengua materna y las lenguas extranjeras se aprenden de la misma manera. El estudiante aprende por imitación, repetición y creación de hábitos a través del reforzamiento.



un procedimiento inductivo, teniendo los alumnos que deducir la regla después de la muestra de lengua y dependiendo del contexto en el que se presenta la situación. Para fijar las reglas gramaticales y las estructuras se recurre a los ejercicios de sustitución y a los *drills*.

### *La revolución cognitiva.*

Como respuesta a las deficiencias de los métodos anteriores, se produjo, en el último tercio del siglo pasado, lo que se ha denominado la revolución cognitiva, que oponiéndose a la concepción conductista del aprendizaje, elaboraron nuevas teorías, ideas, y métodos que trataron de paliar los problemas en el aprendizaje de lenguas extranjeras. El innatismo<sup>20</sup>, el constructivismo<sup>21</sup>, el generativismo<sup>22</sup>, y otros modelos, surgieron para dar respuesta a todas las limitaciones que mostraban los anteriores modelos de adquisición de lenguas extranjeras.

Los métodos que surgieron a partir de este momento, de clara orientación cognitivista, fueron muy variados, entre los que hay que destacar el método de Respuesta Física Total, el Enfoque Natural, la Sugestopedia, e incluso, el Enfoque Comunicativo.

### *Respuesta Física Total.*

Se desarrolló en Estados Unidos a lo largo de los años 70 del siglo XX. Su creador fue Asher<sup>23</sup>, psicólogo especialista en metodología de lenguas extranjeras. Se trata de un método natural, ya que considera que el aprendizaje de una lengua extranjera es similar al de la lengua materna. Se basa en los principios constructivistas de Piaget, fundamentando el aprendizaje en el modelo estímulo-respuesta. Para este método, la

---

<sup>20</sup> El innatismo sostiene la teoría de que el cerebro humano está genéticamente preparado para desarrollar el lenguaje. El aprendizaje de una lengua, por tanto, es una capacidad innata del sujeto, una dotación genética propia del ser humano. Más información en: CENTRO VIRTUAL CERVANTES: *Diccionario de términos clave de E/LE*. Instituto Cervantes, 2003-2006. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/obref/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/)

<sup>21</sup> Se trata de una teoría defendida por Piaget en la década de 1970. Según el constructivismo, la mente se va construyendo por etapas del desarrollo cognitivo. El aprendizaje de una lengua se concibe dentro del contexto de desarrollo intelectual del sujeto. El aprendizaje de determinadas estructuras dependerá, por lo tanto, del grado de desarrollo cognitivo general en el que se encuentre el aprendiz.

<sup>22</sup> El generativismo fija su atención en el análisis del conocimiento lingüístico. Para CHOMSKY, creador de la gramática generativa en 1965, la mente humana cuenta con una serie de principios de estructuración del lenguaje que se ponen automáticamente en funcionamiento en el momento mismo en que el sujeto se pone en contacto directo con la lengua meta. Postula, desde un modelo innatista, que los seres humanos cuentan con una dotación genética, llamada Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL) que les permite interpretar lo que oye y hacer generalizaciones gramaticales. Cf.: CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MIT Press, 1965.

<sup>23</sup> ASHER, J. *Learning Another Language Through Actions*. 2ª edición. Los Gatos, CA, Sky Oaks Productions, 1982.

comprensión auditiva es prioritaria, pero aunque considera muy importante el significado, otorga gran importancia a la gramática, que se enseña de manera inductiva.

### *El Enfoque Natural.*

Los fundamentos de este método fueron elaborados por Terrel y Krashen<sup>24</sup> en 1983. Para ellos, existe una clara diferencia entre adquisición y aprendizaje. El objetivo principal es la comprensión de significados. Este método sostiene la teoría de que es más importante la exposición e inmersión en la lengua meta que la producción escrita de los estudiantes. La teoría de adquisición en la que se basa este método es el innatismo<sup>25</sup>, otorgando un papel protagonista y muy activo a los alumnos. La gramática se reduce al mínimo, tanto que no existen explicaciones gramaticales en el aula, no hay repetición de estructuras, ni ejercicios de huecos, y la práctica gramatical se realiza fuera de la clase.

### *Sugestopedia.*

La Sugestopedia fue elaborada por el psicoterapeuta y psiquiatra búlgaro Lozanov, quien indicó que los problemas para aprender una lengua extranjera se basaban en las dificultades y en la ansiedad que presentaban los sujetos. Así, para Lozanov<sup>26</sup>, las técnicas de relajación y concentración son fundamentales para retener grandes cantidades de vocabulario y estructuras gramaticales. El contexto es muy importante: una buena música de fondo, uso de carteles del país cuya lengua se aprende, canciones, juegos, etc. Lo importante para este método es el uso de la lengua, no la forma, por lo que la enseñanza de la gramática se reduce a la mínima expresión. En las paredes del aula se cuelgan carteles sobre gramática, pero no se trabaja con ellos, simplemente se exhiben. El método tiene una programación cerrada, partiendo de un diálogo, la presentación de una lista de vocabulario, y reduciéndose la gramática a los comentarios del profesor.

---

<sup>24</sup> Cf.: KRASHEN, S.D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon, Oxford, 1981; KRASHEN, S. D.; TERREL, T.D. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon, Oxford, 1983.

<sup>25</sup> El innatismo sostiene la teoría de que el cerebro humano está genéticamente preparado para desarrollar el lenguaje. El aprendizaje de una lengua, por lo tanto, es una capacidad innata del sujeto, una dotación genética propia del ser humano.

<sup>26</sup> Cf.: LOZANOV, G. *Suggestology and Outlines of Suggestopediy*. Gordon and Breach, New York, 1978; LOZANOV, G.; GATEVA, E. *The Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual*. Gordon and Breach, New York, 1988.

### *El Enfoque Comunicativo.*

Los enfoques comunicativos tienen su origen en los primeros años de la década de los 70 del siglo pasado. Surgieron en Europa como reacción a los métodos estructurales anteriores: el Audiolingual en Estados Unidos y el Situacional en Europa. Para los enfoques comunicativos el objetivo de la lengua es la comunicación, y la enseñanza de la lengua extranjera debe partir de las nociones y de las funciones.

La enseñanza se centra en el alumno y en sus necesidades, y debe promover una comunicación real, en situaciones reales. Se trabaja mediante actividades comunicativas, especialmente mediante tareas<sup>27</sup>. La gramática mostrada y presentada en la clase de ELE tiene que tender a unos criterios funcionales, útiles para los estudiantes. No se trata por tanto de enseñar conceptualizaciones gramaticales, sino la forma y el uso para que los estudiantes puedan utilizarlo y comunicarse en español. Por lo tanto, la presentación de un determinado contenido gramatical estará supeditada a la funcionalidad y relevancia que dicho contenido tiene para la comunicación del estudiante no nativo<sup>28</sup>.

### **¿Y ahora qué? ¿Existe el método ideal?**

La búsqueda del método ideal es lo que la Psicolingüística lleva haciendo incesantemente desde hace muchos años, lo cual evidencia la inexorable relación entre éxito o fracaso educativo y la elección de un método adecuado.

La finalidad de la enseñanza de lenguas extranjeras es que los alumnos sean capaces de comunicarse de manera natural en contextos reales. Se trata por tanto de enseñar a los estudiantes a convertirse en hablantes ilimitados. Los métodos estructurales y audiolinguales introdujeron grandes novedades metodológicas, y experimentaron un gran éxito en los años 60 del siglo XX. Sin embargo, se comprobó con frustración que los estudiantes no eran capaces de transferir a la comunicación real todo aquello que habían aprendido en contexto de aula. La repetición mecánica de estructuras no sirve para un efectivo y completo aprendizaje de la lengua extranjera, ya que hay otros factores que determinan el aprendizaje. Así, las bases teóricas del método situacional fueron criticadas, y frente a la teoría conductista que afirma que la lengua se aprende mediante la imitación y el reforzamiento, surgieron los enfoques cognitivistas en la psicolingüística.

---

<sup>27</sup> Un interesante trabajo acerca de la ELMT es el de Sheila Estaire. *Cf.*: ESTAIRE, S. *Tareas para hacer cosas en español: Principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas.* Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, 1999.

<sup>28</sup> *Cf.*: MARTÍN SÁNCHEZ, M. y NEVADO FUENTES, C. "En busca de una explicación didáctica del subjuntivo para estudiantes de ELE", *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, núm. 2, 2007, pág. 65 ([www.ogigia.es](http://www.ogigia.es)).

Partiendo del hecho de que no existe la perfección metodológica, sino un saber hacer y adaptación constante de métodos, teorías, enfoques y estilos de enseñanza-aprendizaje, y partiendo de los presupuestos metodológicos actuales, me inclino a presentar el enfoque comunicativo como el marco metodológico ideal de actuación docente, al entender que el objetivo educativo del profesor de lengua extranjera es que sus alumnos alcancen una competencia comunicativa plena, lo que implica una competencia lingüística, tener en cuenta el contexto donde se produce la comunicación y por supuesto las características de los alumnos, sus necesidades, estilos de aprendizaje, condiciones e intención comunicativa.

El método ideal debe asumir las teorías y planteamientos metodológicos anteriores y, reconociendo las aportaciones de cada uno de ellos, adoptar la teoría del interaccionismo social<sup>29</sup>, porque considero que así se aúnan las capacidades innatas del ser humano para aprender una lengua extranjera con el hecho imponderable de vivir y comunicarse en una sociedad y contexto concretos.

En definitiva, el método ideal sería aquel que adopta los principios metodológicos del enfoque comunicativo en el marco del interaccionismo social, como teoría de adquisición, y el socioconstructivismo interaccionista, como teoría de la lengua. Ésta es la forma que, a día de hoy, me parece más adecuada para conseguir nuestros objetivos pedagógicos.

### **Para concluir.**

No quiero terminar este pequeño trabajo sin realizar unas pequeñas conclusiones. A lo largo de las páginas precedentes hemos recorrido cinco siglos de historia de la educación. Durante más de quinientos años los humanistas, racionalistas, ilustrados, psicolingüistas y pensadores han reconocido la importancia del estudio de una lengua extranjera y dedicaron esfuerzos a la búsqueda de un método que les permitiera mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de esas lenguas. Desde el latín como lengua culta, a las actuales lenguas modernas, el método y los procedimientos para llevarlo a cabo han ido evolucionando. Tarea de todos es, ahora que conocemos nuestro pasado, utilizar lo que de positivo tiene para, desde él, planteemos una nueva metodología y plan de actuación docente, porque si existe una profesión que exija un continuo reciclaje, esa es la función docente.

---

<sup>29</sup> Desde esta perspectiva, se considera que las personas aprenden y dan sentido al mundo que les rodea a través de las interacciones en las que participan desde el momento en que nacen. La aplicación de este enfoque a la enseñanza de lenguas se traduce en que el aprendiente aprende una segunda lengua o lengua extranjera cuando tiene ocasión de usarla en interacciones significativas y, por tanto, participa en la construcción de su propio conocimiento y comprensión de la lengua. CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *Diccionario de términos clave de E/LE*. Instituto Cervantes, 2003-2006. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/obref/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/)

## Referencias Bibliográficas.

- Asher, J. *Learning Another Language Through Actions*, 2ª edición, Los Gatos, CA, Sky Oaks Productions, 1982.
- Bennassar, B. *La Europa del Renacimiento*, Anaya, Madrid, 1988.
- Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos clave de E/LE*, Instituto Cervantes, 2003-2006. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/obref/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/)
- Chomsky, N. *Aspects of the theory of syntax*, MIT Press, Cambridge, 1965.
- Delgado Criado, B. (Coord.) *Historia de la Educación en España y América*, Vol. 2, *La Educación en la España Moderna (Siglos XVI-XVIII)*, Ediciones Morata, Madrid, 1992-1994.
- Delors, J. *La Educación encierra un tesoro*, Santillana, Madrid, 1996.
- Estaire, S. *Tareas para hacer cosas en español: Principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas*, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, 1999.
- Esteban, L/ López, R. “Elio Antonio de Nebrija”, en Delgado Criado, B. (Coord.), *Historia de la Educación en España y América*. Vol. 2, *La Educación en la España Moderna (Siglos XVI-XVIII)*, Ediciones Morata, Madrid, 1992-1994., págs. 87-92.
- Ferrández, A. y Sarramona, J. *La educación. Constantes y problemática actual*, CEAC, Barcelona, 1977.
- Galino, A. *Textos pedagógicos hispanoamericanos*, Iter, Madrid, 1968.
- Kondo, C.M.; Fernández, C.; Higuera, M. *Historia de la Metodología de Lenguas Extranjeras*, Fundación Antonio de Nebrija, Madrid, 1997.
- Krashen, S. D.; Terrel, T.D. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Pergamon, Oxford, 1983.
- Llopis, J./ Carrasco, M.V. *Ilustración y Educación en la España del siglo XVIII*, Publicaciones de la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB, Valencia, 1983.
- Lozanov, G. *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York: Gordon and Breach, 1978.
- Lozanov, G.; Gateva, E. *The Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual*, Gordon and Breach, New York, 1988.
- Martín Sánchez, M. y Nevado Fuentes, C. “En busca de una explicación didáctica del subjuntivo para estudiantes de ELE”, *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, núm. 2, 2007, págs. 61-75 ([www.ogigia.es](http://www.ogigia.es)).
- Nebrija, Elio A. *Gramática de la lengua castellana*, Espasa Calpe, Salamanca, 1976.
- Pérez Samper, M. A. *Las claves de la Europa Renacentista. 1453-1556*, Planeta, Barcelona, 1991.
- Richards, J.C.; Rodgers, T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching*, 2ª ed., Cambridge University Press, Cambridge, 2001.
- Sánchez Pérez, A. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Sgel, Madrid, 1992.



## ***“Boletum medicatum”. La seta que mató al emperador Claudio.***

### ***Boletum medicatum. The mushroom that killed the emperor Claudius.***

**Joaquín Villalba Álvarez.**

Facultad de Filosofía y Letras.

Universidad de Extremadura.

Recibido el 13 de septiembre de 2008.

Aprobado el 14 de febrero de 2009.

**Resumen:** Mucho se ha escrito a lo largo de los siglos sobre las circunstancias que rodearon la muerte del emperador romano Claudio (10 a. C. – 54 d. C.). El consenso general entre los historiadores antiguos que narran el episodio –Tácito, Suetonio y Dion Casio–, así como muchas otras referencias dispersas en la literatura latina nos llevan a pensar que su muerte se debió a una conspiración de su cuarta esposa, su sobrina Agripina, que le sirvió un plato de setas previamente envenenadas. Sin embargo, entre los estudiosos modernos hay quienes, como Grimm-Samuel, han barajado la posibilidad de que su muerte se debió a la ingesta (ya fuese premeditadamente, ya de manera accidental) de setas venenosas, en concreto de la especie *Amanita phalloides*. Partiendo de diversos argumentos, ofrecemos nuestra opinión sobre el tema, que no difiere mucho de la que ofrecen los escritores de la Antigüedad.

**Palabras clave:** Micología. Historia de Roma. Emperador Claudio. Tácito. Suetonio. Dion Casio.

**Summary:** In the course of the centuries, many pages have been written on the circumstances surrounding the death of the Roman Emperor Claudius (10 BC – 54 AD). General agreement among ancient historians who relate us the story –Tacitus, Suetonius, Cassius Dio–, as well as the rest of scattered references in Latin literature induce us to think his death was due to his fourth wife’s conspiracy, his niece Agrippina, who served him a dish with previously poisoned mushrooms. Nevertheless, some of the scholars of our time, Grimm-Samuel for example, have considered the hypothesis that Claudius died because he ingested poisonous mushrooms (“either through criminal intent, or by sheer accident”), more specifically *Amanita phalloides*. Starting from different arguments, we offer our own point of view, which does not differ much from the ancient writers’ opinion.

**Key words:** Micology. History of Rome. Emperor Claudius. Tacitus. Suetonius. Cassius Dio.

*A mi amigo Manuel Nogues, biólogo humanista cuya exquisita conversación y sincera amistad son sólo comparables a su sabiduría en las cosas de la ciencia y de la vida.*

## 1.- Las setas en Grecia y Roma.

Como cabe suponer, en la Antigüedad grecolatina no se tenía el conocimiento científico de las setas del que sí disponemos en nuestros días. Si bien es cierto que han llegado hasta nosotros tratados como los de Teofrasto, Dioscórides, Aristóteles o Plinio, en los que se observan intentos de clasificación de las plantas –entre las que suelen incluirse las setas–, hay que tener claro que las nociones que griegos y romanos tenían de micología eran básicamente experimentales y a menudo motivadas por supersticiones religiosas, por lo que, muchas veces, carecen de cualquier atisbo de veracidad. Así, por ejemplo, entre los antiguos existía la creencia de que la sombra de algunos árboles resultaba perniciosa. Es el caso del pino o del ciprés, árbol este consagrado a Plutón, dios de los infiernos, como queda de manifiesto en los cipreses que todavía hoy pueblan nuestros cementerios<sup>1</sup>. Según esta creencia, sería tóxica cualquier planta –o seta– que naciera junto a dichos árboles. Ello ha llevado a algún estudioso moderno a lamentar el hecho de que, precisamente por esta superstición, griegos y romanos no tuvieran oportunidad de degustar setas tan deliciosas como el níscolo (*Lactarius deliciosus*) o la seta faisán (*Suillus luteus*)<sup>2</sup>.

Todo lo contrario sucedería con aquellas otras setas y plantas en general que nacen bajo la encina, árbol estrechamente ligado al culto a Júpiter a través del oráculo de Dodona<sup>3</sup>; de esta manera, las suculentas y abundantes especies que crecen a sus pies y que ya en la Antigüedad eran altamente apreciadas vendrían a considerarse casi un regalo del padre de los dioses.

De lo anterior es fácil deducir que no ha llegado hasta nosotros ningún tratado grecolatino que aborde específicamente el mundo de las setas; es más, tal vez no se escribió ninguno. Todas las alusiones que se conservan aparecen diseminadas de modo

---

<sup>1</sup> Cf. PLINIO, *Nat. Hist.* 17.89.

<sup>2</sup> Entre ellos MAGGIULLI (1977), o BECERRA ROMERO (2006), del que tomamos la referencia.

<sup>3</sup> En Dodona, al norte de Grecia, se encuentra el oráculo más antiguo del mundo griego. Según la leyenda, en sus montañas se rendía culto a Zeus, quien se mostraba sentado en una enorme encina que había crecido en medio de su santuario.



más o menos breve a lo largo y ancho de diversas obras, fundamentalmente sobre medicina y botánica, y más en general, en obras relacionadas con la historia natural<sup>4</sup>.

En relación con este último ámbito, y centrándonos ya en el mundo romano, que es el que interesa a nuestro trabajo, hay que señalar que es Plinio el Viejo el autor que más información nos ofrece sobre las setas. Con todo, los textos latinos que las mencionan ofrecen, salvo en muy contadas ocasiones, unas denominaciones tan vagas e imprecisas que resulta casi imposible conocer con exactitud a qué especie se refiere cada autor en cada caso concreto<sup>5</sup>.

En cualquier caso, es un hecho claro que los romanos dieron a las setas un alto valor culinario, hasta el punto de identificarlas con la vida ostentosa y placentera. Juvenal, por ejemplo, critica el comportamiento de los ricos que malgastan sus bienes en comilonas y todo tipo de lujos —uno de ellos las trufas y los hongos en general<sup>6</sup>. Trimalción, el excéntrico personaje del *Satiricón*, manda traer simientes de setas de la India para cultivarlas y así asombrar a sus comensales<sup>7</sup>. Finalmente, también S. Agustín asocia las setas al derroche y la ostentación excesiva de los romanos paganos, frente a la austeridad de la que hacían gala los primeros cristianos<sup>8</sup>.

Con todo, quizás la prueba más evidente de esta correspondencia entre las setas y la alta calidad de vida son las numerosas recetas que podemos encontrar en el *De re coquinaria* de Marco Gavio Apicio, donde el conocido gourmet romano incluye platos

<sup>4</sup> Además de la *Historia de las plantas* de Teofrasto, del *De materia medica* de Dioscórides y de la *Historia natural* de Plinio, podemos encontrar interesantes reflexiones sobre las setas en la obra de Galeno, en *El banquete de los eruditos* de Ateneo y, ya en el mundo romano, en el repertorio de recetas culinarias que Apicio ofrece en su *De re coquinaria*.

<sup>5</sup> Aunque ya Aristóteles llevó a cabo un intento de clasificación de los seres vivos, habría esperar hasta el siglo XVIII, en que el naturalista sueco Linneo introdujo el método taxonómico científico basado en lo que se conoce como nomenclatura binominal, una combinación de dos palabras de raíz grecolatina, de las cuales la primera designa el género y el segundo la especie, a la manera de los nombres y apellidos de cualquier persona.

<sup>6</sup> Cf. JUVENAL: *Ante Virrón se ofrece el inmenso bigado de un pato, un ave similar al ganso, y espumea un jabalí digno del hierro del rubio Meleagro. A continuación le servirán trufas, si acaso es primavera y las ansiadas lluvias permiten alargar las cenas (Sát. 5.114-118); Nada mejor puede esperar el pariente de un joven que ha aprendido del sinvergüenza de su padre y su encanecida gula a rascar las trufas, a condimentar setas y a remojar en su salsa a los papafigos (Sát. 14.6-10)*. La traducción del pasaje, como la de todos los de este artículo, es propia.

<sup>7</sup> PETRONIO, *Satiricón* 38.4.

<sup>8</sup> El pasaje en sí es bastante expresivo: *De un hombre que se complace eructando de su panza llena setas, arroz, trufas, tartas, arroppe, pimienta, silfio, y que todos los días reclama tales cosas, ¿puede decirse o pensarse algo más demencial, que no se sabe cómo pueda parecer que se ha alejado de las tres señales, es decir, de la regla de santidad? ¿Y sobre otro que adereza las verduras más simples abumadas, y que come sólo lo necesario para reconfortar el cuerpo, que bebe tres ciatos de vino para mantener la salud, y que si pasa de aquellas viandas a estas es como si se preparara para un suplicio seguro?* (S. AGUSTÍN, *De moribus Ecclesiae Catholicae et de moribus Manicheorum* 2.13.30).

con *boleti* (uno de los términos genéricos para la seta en latín), con *fungi farnei* (literalmente, “setas de fresno”) y con las siempre deliciosas trufas (*tubera*)<sup>9</sup>.

## 2.- Las setas y el poder: la muerte de Claudio.

Si las setas constituían un manjar indispensable en la mesa de cualquier personaje influyente de la antigua Roma, con más razón habían de serlo en los opíparos banquetes del emperador. En este sentido, resulta sintomático que Nerón las considerara un “alimento de los dioses”<sup>10</sup>, o que la *Amanita Caesarea*, que ya era muy apreciada en la Antigüedad y que aún hoy sigue siendo considerada la reina de las setas, debe su “apellido” al hecho de ser la preferida de los césares.

Entre éstos, hay que destacar a Claudio, que precisamente murió después de haber ingerido un plato de setas, a las que era muy aficionado.

Tiberio Claudio Druso Nerón Germánico fue el cuarto emperador de la Dinastía Julio-Claudia, después de su tío abuelo Octavio, de su tío Tiberio y de su sobrino Calígula, y antes de Nerón, que fue a la vez sobrino-nieto, hijo adoptivo e hijastro. Las fuentes clásicas nos explican con todo lujo de detalles cómo llegó al poder como consecuencia de la conjura que puso fin a las excentricidades de su antecesor, Calígula. Los soldados de la guardia pretoriana lo nombraron emperador a modo de burla<sup>11</sup>.

Tradicionalmente, sobre la muerte de Claudio han existido dos opiniones: quienes consideran que ingirió por accidente un plato de setas venenosas, hecho que le causó la muerte; y quienes opinan, siguiendo en este punto a las fuentes clásicas, que las setas que ingirió eran comestibles pero fueron previamente envenenadas, y que tras este envenenamiento estarían su esposa y sobrina, Agripina, y el hijo de ésta, Nerón, a la postre sucesor de Claudio.

Si reconstruimos en un único relato los acontecimientos que rodearon la muerte de Claudio, partiendo del relato de Tácito, Suetonio y Dion Casio<sup>12</sup>, los tres

---

<sup>9</sup> Cf. APICIO, *De re coquinaria*, libro 7, especialmente las recetas 310 y ss.

<sup>10</sup> El pasaje en cuestión se encuentra en DION CASIO (*Historia romana* 61.35), quien expone cómo Nerón justificó su afirmación diciendo, no sin cierta ironía cruel, que las setas eran el alimento de los dioses porque Claudio, su antecesor, se había convertido en dios gracias a la seta que le supuso la muerte.

<sup>11</sup> Era tartamudo, cojo y entre la familia imperial tenía fama de tonto, porque siempre andaba despistado, enfrascado en el estudio. Para los pretorianos que lo encumbraron, nombrar emperador a semejante personaje venía a demostrar a las claras que ellos mismos y nadie más eran los que ponían y quitaban a su antojo a los emperadores.

<sup>12</sup> Remitimos al epílogo que cierra este artículo, donde se pueden consultar los textos originales y su traducción al castellano.

autores que describieron este episodio de la historia de Roma, la secuencia de los hechos podría ser la siguiente:

Agripina era un personaje ambicioso que, como todas las mujeres de la alta sociedad romana, no podía desempeñar cargos políticos, por lo que se servían de artimañas para gobernar a través de sus maridos o sus hijos<sup>13</sup>. Con la ayuda de varios senadores, logró convencer a su tío para que la pidiese en matrimonio, con la excusa de que un hombre, y menos un emperador, no podía estar solo.

Una vez convertida en emperatriz gracias a un matrimonio incestuoso con el hermano de su padre, Agripina enredó de tal manera a Claudio que éste acabó adoptando al hijo de aquélla –Nerón–, habido de un matrimonio anterior con Gneo Domicio. Por medio de esa adopción, Nerón quedaba situado en la línea de sucesión al mismo nivel que el propio hijo del emperador, Británico. Las consecuencias de este hecho eran evidentes: Agripina trató de enemistar a Claudio con Británico, para así allanar el camino al poder para Nerón.

Según cuentan Suetonio y Dion Casio, al final de su vida Claudio se arrepintió de su boda con Agripina, con la que se sentía molesto debido a su carácter excesivamente dominante y ávido de poder. Para poner freno a sus aspiraciones, Claudio quiso volver al cariño de Británico, y parece ser que trató de nombrarlo su sucesor. Esta repentina predilección del emperador por su hijo, unida a la decisión de Agripina de enviar a Narciso, secretario personal de Claudio, a tomar unos baños a la Campania para curar su gota<sup>14</sup>, precipitó el plan –que ya llevaba tiempo tramando– de asesinar a su esposo.

En este punto, todas las fuentes están de acuerdo en que Claudio murió envenenado, y que el veneno se introdujo en un plato de setas, uno de sus manjares predilectos. Se observan, sin embargo, ciertas discrepancias en cuanto al lugar en que ingirió el veneno y la persona que se lo suministró.

Según Tácito, el veneno lo suministró la experta Locusta, que ya había sido condenada previamente por ese delito, y también estaba implicado el *praegustator* Haloto, el eunuco encargado de probar la comida del emperador. Dion Casio añade que la propia Agripina probó una seta del plato para disipar cualquier temor de Claudio, e hizo que éste comiera la más grande y deliciosa, sabedora de su habitual glotonería. Suetonio, en cambio, señala una falta de acuerdo sobre si la seta envenenada se la ofreció Haloto en la comida con los sacerdotes o su propia esposa en la cena de palacio.

---

<sup>13</sup> Ya lo había hecho Livia durante el mandato de Augusto, como nos detalla Tácito en los primeros libros de *Anales*.

<sup>14</sup> Esta es la versión que podemos leer en Dion Casio. Tácito, por el contrario, no carga las tintas como otras tantas veces sobre Agripina, y sólo refiere que Narciso, voluntariamente, se marchó a Sinuesa para curar su enfermedad.

Sobre lo que ocurrió inmediatamente después, se observa en estos autores alguna divergencia, pero en líneas generales se puede seguir una sucesión más o menos clara de los hechos.

Los efectos del veneno no fueron inmediatos, bien por la inconsciencia de Claudio o por su habitual estado de embriaguez: se lo llevaron del banquete como otras veces. Una repentina descomposición le hizo vomitar y al poco tiempo se repuso, lo que precipitó una nueva maniobra de Agripina, que se apresuró a envenenarlo nuevamente, según Tácito gracias a la colaboración del médico Jenofonte, que le aplicó una pluma empapada en veneno fulminante en la garganta<sup>15</sup>.

Del relato de los historiadores clásicos se deduce que Claudio murió esa misma noche, y que se ocultó su muerte en tanto que se preparaba el ascenso al trono de Nerón. Para ganar tiempo, se mandó convocar el Senado y se hicieron públicos votos para la pronta recuperación del príncipe, e incluso Tácito nos cuenta que Agripina emitía comunicados dando falsas esperanzas al pueblo sobre su mejoría<sup>16</sup>.

La comunicación oficial de la muerte de Claudio tiene lugar a mediodía del 13 de octubre, esto es, a la mañana siguiente, cuando finalmente Nerón aparece en público, es proclamado emperador y llevado a los cuarteles –donde pronuncia un discurso– y después al Senado. Se decretan honores celestiales para el emperador difunto y, por vergüenza, ni siquiera se lee su testamento, como afirma Tácito, quien aprovecha la ocasión para cargar las tintas sobre el populacho inconsciente, que en un primer momento se pregunta dónde está Británico, pero pronto se deja llevar por la pompa del nuevo emperador.

Ésa sería, a grandes rasgos, la versión más o menos unánime que puede extraerse del relato de Tácito, Suetonio y Dion Casio, así como de otras referencias escuetas, diseminadas a lo largo de toda la literatura latina<sup>17</sup>. Sin embargo, esta versión “oficial” de los hechos ha sido motivo de discusión por parte de algunos estudiosos, que la ponen en duda y se decantan por otra posibilidad, como es que la muerte de Claudio se debió a la ingesta –ya fuese accidental o con fines criminales de parte de

---

<sup>15</sup> Suetonio no menciona en este punto a Jenofonte, y se limita a decir que Agripina corrió a culminar su asesinato envenenándolo nuevamente, no se sabe si con una ponzoña añadida a una papilla o introducida en una jeringuilla, aparentando que trataba de aliviarlo.

<sup>16</sup> En este sentido, sólo Suetonio alude a una compañía de cómicos que Agripina hizo llamar para entretener a un Claudio que ya estaba muerto.

<sup>17</sup> JUVENAL (*Sát.* 5.146 ss), por ejemplo, menciona la seta que Agripina ofreció a Claudio, *tras la cual ya no volvió a comer nunca más*. Se encuentran otras referencias por el estilo en el propio Juvenal (*Sát.* 6.620 y ss; 14.330 y ss) o en PLINIO EL VIEJO (*Nat. Hist.* 22.92), quien al hablar del riesgo connatural a las setas vuelve a mencionar el envenenamiento de Claudio por parte de Agripina: *Entre las cosas que resulta imprudente comer, yo incluiría a las setas, un alimento ciertamente exquisito, pero que merece con razón el descrédito desde el terrible ejemplo de la muerte del emperador Tiberio Claudio, al que su esposa Agripina asesinó suministrándole un veneno, un becho que supuso para el mundo (y para ella en particular), un veneno aún mayor: su hijo Nerón.*

Agripina y sus *instrumenta regni*, como los llama Tácito- de una seta venenosa, y no de setas comestibles previamente envenenadas. Esta opción es la que baraja, entre otros, la investigadora Veronika Grimm-Samuel, quien además se aventura a dar el nombre de la seta venenosa en cuestión, la peligrosa *Amanita phalloides*<sup>18</sup>.

Los argumentos que Grimm-Samuel aduce para apoyar su idea son respetables, en tanto en cuanto posibles, pero por la misma razón también son susceptibles de ser refutados, sobre todo si tenemos en cuenta que las fuentes clásicas, unánimemente, parecen coincidir en que la seta fue envenenada<sup>19</sup>. Con todo, Grimm-Samuel sostiene que tanto Tácito como Suetonio o Dion Casio escribieron mucho después de que sucedieran los hechos, y que, además, las fuentes que todos ellos manejan son desconocidas para nosotros. Sin embargo, hay un hecho indiscutible, y es que son los únicos autores que nos han transmitido este episodio de la historia de Roma, y además, de otros escritores más o menos contemporáneos de Claudio, como Plinio el Viejo<sup>20</sup>, se deduce que se trató de un envenenamiento por parte de Agripina, por lo que la idea de la ingesta accidental –una de las hipótesis que Grimm-Samuel baraja- quedaría *a priori* excluida.

Por otra parte, Grimm-Samuel duda desde el principio de la veracidad del relato taciteo, al considerarlo un autor proclive a la interpretación personal de los hechos y a atribuir cualquier hecho –tal vez fortuito- a una siniestra conspiración. Ello le lleva a decantarse por el relato más “cauto” de Suetonio, quien no ofrece una única visión de la realidad, sino que transmite diversas conjeturas en torno a las circunstancias que rodearon la muerte de Claudio. Así, por ejemplo, sugiere dos posibles ocasiones en que Claudio pudo tomar la seta que le causó la muerte: durante la comida con los sacerdotes en la ciudadela, ofrecida por su esclavo Haloto, o en la cena familiar en la que Agripina se la daría a comer.

Al hilo de lo anterior, es cierto que Tácito suele interpretar los hechos que narra, cargándolos de un dramatismo que acerca el acontecer histórico a la tragedia. En este sentido cabe interpretar el estudiado paralelismo que *Annales* nos muestra en torno a los pares Claudio-Agripina y Octavio-Livia<sup>21</sup>, en su condición de emperadores dominados por sus posesivas y ambiciosas mujeres. Pero no es menos cierto que también Suetonio rodea su relato de cierto patetismo, como por ejemplo cuando sugiere que Claudio presentía su final<sup>22</sup> o que diversos presagios vaticinaron la muerte

<sup>18</sup> GRIMM-SAMUEL (1991).

<sup>19</sup> *Venenum infusum delectabili boleto* dice Tácito; *boletum medicatum* leemos en Suetonio.

<sup>20</sup> Cf. nota 17.

<sup>21</sup> Cf. *Ann.* 1.5, donde Tácito apunta el protagonismo que Livia tuvo en la muerte de Octavio, de manera similar a como luego hace a propósito de Claudio: *Livia había pertrechado la casa y los caminos con una fuerte vigilancia, y entre tanto se divulgaban noticias optimistas sobre la salud del emperador, hasta que, una vez dispuesto todo cuanto la ocasión requería, se anunció al mismo tiempo la muerte de Augusto y la subida al poder de Tiberio Nerón.*

<sup>22</sup> Detalle éste que retomará Robert Graves, con una intención evidentemente dramática, en las novelas en que recreó la vida y muerte de Claudio.

del emperador. Y es que no hay que olvidar que, en cualquier caso, la historiografía latina era un género literario, proclive por ello mismo a interpretaciones más o menos literarias y dramáticas de los hechos.

Más adelante, Grimm-Samuel deduce de los textos de Tácito y Suetonio –no así de Dion Casio–, que la muerte no fue instantánea, sino que hubo un largo espacio de tiempo entre el envenenamiento y la muerte del emperador (“maybe even days passing”). En ese lapso se sucedieron los acontecimientos: se convoca el Senado, se hacen públicos votos por la recuperación del *princeps*, se manda llamar a una compañía de comediantes para distraerle, y entre tanto el emperador sucesivamente empeora y mejora para volver a empeorar. Sin embargo, del relato de ambos nada impide considerar que todo tuvo lugar durante una única noche, y no varios días, como sugiere Grimm-Samuel. En efecto, Tácito nos dice que el veneno no se sintió al momento “tal vez por la simpleza de Claudio o por su borrachera”, y que la descomposición parecía haberlo salvado. Suetonio refiere dos teorías posibles: la primera, que el veneno hizo su efecto y murió a la mañana siguiente; la segunda –de forma similar a Tácito–, que el emperador de repente vomitó y se repuso. En ambos autores, esa súbita mejoría dio pie al segundo envenenamiento, en el que tomaría parte activa Agripina y que, seguramente –si hacemos caso a Tácito–, sería fulminante. En lo que sí se ponen de acuerdo tanto Tácito como Suetonio es en la fecha de la muerte, el 13 de octubre del año 54 d. C.<sup>23</sup>, y también en que se ocultó todo mientras se preparaba el ascenso al trono de Nerón<sup>24</sup>.

Ese supuesto lapso de días que mediaría entre el envenenamiento y la muerte de Claudio, unido a los diferentes síntomas que experimentó el emperador durante ese tiempo, con sucesivas mejorías y recaídas, constituye uno de los pilares sobre los que Grimm-Samuel apoya su teoría: la muerte se debió a la ingesta (“either through criminal intent, or by sheer accident”) de *Amanita phalloides*, cuyos síntomas nos hablan, precisamente, de una agonía de entre tres y diez días<sup>25</sup>, lo que casa perfectamente con la conocida glotonería de Claudio, que el propio Suetonio transmite, y con la idea de que pudiera haberse comido algún ejemplar de seta venenosa mucho antes de la cena familiar en palacio, e incluso antes de la comida con los sacerdotes en la ciudadela. Sin embargo, eso no se corresponde con lo que recogen las fuentes clásicas, pues Claudio seguramente moriría a la mañana siguiente, o quizá antes: ya hemos mencionado que se

<sup>23</sup> También lo señala SÉNECA (*Apocolyptosis* 2.2), quien añade además que sería entre las doce y la una del día: *Mensis erat October, dies III idus Octobris. Horam non possum certam tibi dicere (facilius inter philosophos quam inter horologia conueniet) tamen inter sextam et septimam erat* (“El mes era octubre, dos días antes de los idus. La hora no la puedo decir con seguridad, pues más fácil el consenso entre filósofos que entre relojes; sin embargo, era entre la sexta y la séptima”).

<sup>24</sup> TÁCITO: *Ya exánime se le cubría de mantas y fomentos mientras se hacía lo necesario para asegurar el poder para Nerón. Suetonio: Se ocultó su muerte hasta que se dispuso todo acerca de su sucesor.*

<sup>25</sup> La primera etapa, de incubación, tiene lugar entre las 6 y las 24 horas: predominan síntomas como dolor abdominal, náuseas, vómitos, diarrea, fiebre, deshidratación, hipotensión y alteraciones hidroelectrolíticas. La segunda etapa (entre las 24 y las 48 horas), se caracteriza porque los síntomas iniciales mejoran, aunque las alteraciones hepáticas y renales pueden seguir progresando. Por último, en la tercera etapa, entre el tercer y el quinto día, el paciente sufre ictericia, encefalopatía e insuficiencia hepática.

ocultó su muerte mientras se llevaban a cabo los preparativos para la sucesión de Nerón<sup>26</sup>.

Tampoco podemos estar de acuerdo con Grimm-Samuel, cuando habla de una muerte accidental del emperador -a todas luces improbable-, argumentando que Claudio ingirió por error la variedad venenosa (*Amanita phalloides*) en lugar de alguna comestible (seguramente la *Amanita Caesarea*), una confusión -añade- bastante frecuente, incluso entre los más expertos<sup>27</sup>. Bien es cierto que ambas variedades crecen en los mismos terrenos (bosques de encinas y alcornoques, bosques de caducifolios como el roble o el castaño, etc.) y en la misma época del año, a principios de otoño. Sin embargo, para cualquiera que haya tenido un contacto mínimo con ambas especies resulta bastante fácil distinguirlas, ya sea a simple vista o incluso después de ser cocinadas<sup>28</sup>. Es más, dentro del grupo de las Amanitas, la única con la que podría confundirse sería la variedad *Amanita muscaria*, una seta tóxica que puede ocasionar trastornos gastrointestinales y alucinaciones, pero en ningún caso la muerte.

A ello habría que sumar, como dice Plinio, que la sabiduría popular ha transmitido a lo largo de los siglos el conocimiento de la micología, de forma que sólo los hombres del campo son capaces de diferenciar entre las setas venenosas y las comestibles<sup>29</sup>. Por ello mismo, cabe entender que el encargado de recolectar las setas destinadas a la mesa del emperador fuese alguien experimentado que distinguiese fácilmente unas de otras, y lo mismo podría decirse del propio Claudio: si tanto le gustaban las setas, seguramente tendría siquiera un conocimiento mínimo de las mismas, e incluso tendría sus especies predilectas.

Finalmente, otro argumento de peso tiene que ver con el miedo arraigado entre los emperadores romanos a morir envenenados. Dion Casio precisamente alude a las medidas que cualquier emperador tomaba para asegurar su protección y evitar

<sup>26</sup> A ello hay que sumar que Tácito y Suetonio nos remiten a las fuentes de la época, por lo que *a priori* debemos hacer caso de lo que dicen, apoyándose en escritores que vivieron el hecho en primera persona.

<sup>27</sup> “The mushroom varies greatly in colour and size and is easily mistaken for the harmless variety, even by experienced collectors” (GRIMM-SAMUEL 1991: 181).

<sup>28</sup> En efecto, mi gran amigo Manuel Nogues, excelente biólogo que suele aplicar a las cosas de la vida su incisivo espíritu científico, se permitió realizar un sencillo y peligroso experimento, consistente en elaborar dos recetas idénticas, una con *Amanita phalloides* y otra con *Amanita caesarea*. En ambos casos procedió a cortar en finas láminas varios ejemplares de ambas especies, para luego dejarlas macerar durante unas horas en aceite de oliva, sal y unas gotas de limón o vinagre aromático. El resultado es sorprendente, ya que ambas ensaladas son ostensiblemente diferentes: mientras las *Amanitas caesareas* maceradas toman un aspecto rojizo, el mismo que presenta la seta al natural, el preparado de *Amanita phalloides* mantiene su característico color blanco. Teniendo en cuenta la gran afición de Claudio a comer setas, y fundamentalmente las *Amanitas caesareas*, es de imaginar que le hubiera resultado fácil diferenciar una seta de otra, por muy ebrio que las fuentes nos transmitan que estuviera.

<sup>29</sup> *Deprehendisse qui nisi agrestes possunt atque qui colligunt ipsi?* “¿Quién puede distinguir [las setas venenosas de las comestibles], a no ser los hombres del campo o aquéllos que habitualmente las recolectan?” (PLINIO, *Nat. Hist.* 22.94).

cualquier magnicidio<sup>30</sup>, y en este sentido el ejemplo de Domiciano, sólo unos años después de Claudio, resulta esclarecedor<sup>31</sup>. De hecho, el propio Claudio disponía de un esclavo encargado de probar su comida, el *praegustator* Haloto al que Tácito y Suetonio otorgan un papel fundamental en el envenenamiento: todo ello puede dar una idea de lo concienciados que los césares estaban ante el temor a morir envenenados.

Así pues, si tenemos en cuenta que las fuentes clásicas no dicen nada de una muerte accidental de Claudio por ingesta de setas venenosas; si, por otra parte, no sólo es improbable una agonía de varios días, sino que además existe un acuerdo unánime en que moriría como mucho a la mañana siguiente<sup>32</sup>; y si, por último, tampoco resulta muy convincente la idea de que la variedad *phalloides* pueda confundirse con la deliciosa *Amanita caesarea*, tal y como asegura Grimm-Samuel<sup>33</sup>, lo más lógico es pensar que Claudio fue envenenado premeditadamente, y que el veneno se introdujo en un alimento tan delicioso como las setas, a las que el *princeps* era muy aficionado y que además se prestan a esa posible confusión de una muerte fortuita.

Pero es más, podríamos hilar un poco más fino y aventurarnos a identificar la variedad que, presumiblemente, se eligió como señuelo para suministrar el veneno. En nuestra opinión, se trata sin duda de la *Amanita Caesarea*, “la amanita de los Césares”, conocida en diferentes sitios de España como “huevo de rey”, “oronja”, “tana” y otros muchos nombres. Para llegar a esa conclusión nos apoyamos en diversos argumentos:

En primer lugar, hay que llamar la atención sobre el hecho de que Tácito y Suetonio empleen el mismo término, *boletus*, para referirse a la seta que mató a Claudio. Dicho término vendría a ser una denominación genérica para las setas que se crían en los prados, por lo que no conviene confundirlo con el orden que hoy llamamos “Boletales” ni con especies de tan alto valor culinario como el *Boletus edulis* o el *Boletus aereus*.

Al hilo de lo anterior, podemos leer en la *Naturalis Historia* de Plinio un pasaje esclarecedor en el que se describen ciertos *boleti* tóxicos —es decir, setas de los prados— que a simple vista se pueden confundir con otras especies comestibles, muy apreciadas: la diferencia entre ambas radica en unas gotas blancas que la variedad tóxica presenta en el sombrero:

---

<sup>30</sup> Debido a la gran cantidad de vino que [Claudio] bebía a todas horas y a las costumbres que todos los emperadores adoptan como medida de protección, no se le podía causar ningún daño (DION CASIO, *Hist.* 61.34).

<sup>31</sup> Nuevamente es SUTTONIO (V. *Dom* 14.1) quien nos habla del carácter supersticioso y miedoso del emperador Domiciano. Siendo adolescente, los adivinos le pronosticaron la fecha y hora de su muerte, e incluso en una ocasión, su padre Vespasiano se rio abiertamente de él, porque se abstuvo en cierta ocasión de cenar setas, como si las temiera más que a la espada. Curiosamente, moriría a causa de una conjura de sus amigos y allegados, que llegaron a odiar sus excentricidades.

<sup>32</sup> Dion Casio señala que Claudio murió casi inmediatamente, y para Tácito y Suetonio hubo un segundo envenenamiento que tuvo que ser fulminante, para evitar posibles represalias.

<sup>33</sup> Cf. nota 25.



*Algunas de las setas venenosas se reconocen fácilmente por su tono rojo claro, su aspecto rancio y su color grisáceo por dentro; están llenas de grietas y estrías y con el borde pálido. No todas las venenosas son de este tipo, pues hay algunas secas y muy parecidas a las comestibles, que llevan como unas gotas blancas encima, que caen desde la piel externa<sup>34</sup>.*

Sin duda, nos hallamos ante la primera distinción en la historia de la micología entre la *Amanita Caesarea* y la *Amanita Muscaria*, y el pasaje en cuestión es uno de los pocos de la literatura latina que nos permite identificar claramente una especie concreta. Como Plinio sigue diciendo, en ambas especies:

*La tierra crea un molde, y la seta se forma dentro como la yema en el huevo [...]. Luego la seta irrumpe, abriendo el molde, que queda pegado al pie<sup>35</sup>.*

Por tanto, si Claudio murió después de ingerir *boleti* y éstos pueden identificarse con diversos tipos de Amanitas, lo correcto sería pensar que la variedad que se sirvió al emperador sería seguramente la especie más renombrada y exquisita de todas ellas, la *Amanita caesarea*, que Claudio conocería muy bien.

Para finalizar, no quisiéramos pasar por alto la fecha de su muerte, el 13 de octubre. Y es que se trata, precisamente, de la época del año en que las *Amanitas caesareas* comienzan a aflorar, por lo que no resulta descabellado pensar que esos primeros ejemplares estimularían su notoria glotonería, de forma que, como señala Dion Casio, Agripina lo preparó todo para comer alguna seta del plato (eliminando así cualquier atisbo de conspiración), y dejaría para el *princeps* el ejemplar más grande y hermoso, lo que a la postre le supuso la muerte.

## Epílogo.

A modo de conclusión y para una rápida y fiable consulta, ofrecemos el texto original y la traducción de los pasajes de Tácito, Suetonio y Dion Casio que describen por extenso la muerte de Claudio.

---

<sup>34</sup> PLINIO, *Nat. Hist.* 22.92-93: *Quorundam ex his facile noscuntur venena diluto rubore, rancido aspectu, livido intus colore, rimosa stria, pallido per ambitum labro. Non sunt haec in quibusdam, sicquae et veri similes, veluti guttas in vertice albas ex tunica sua gerunt.*

<sup>35</sup> PLINIO, *Nat. Hist.* 22.93: *Vulvam enim terra ob hoc prius gignit, ipsam postea in vulva, ceu in ovo est luteum [...]. Rumpitur haec primo nascente, mox increscente in pediculi corpus absimitur, rarumque ut geminus ex uno pede.*

TÁCITO, *Annales* 12.66-67.

*Entonces Agripina, que ya llevaba tiempo decidida a consumir el crimen, movida por la ocasión que se le ofrecía y no faltándole servidores para acometerlo, sopesó qué tipo de veneno usaría: uno repentino y fulminante revelaría que era un asesinato; si se decantaba por uno lento que le fuera desgastando, era posible que Claudio viéndose cerca de la muerte se diera cuenta del engaño y volviera al amor de su hijo. Le atraía la idea de escoger algo exquisito que turbara su mente y disfrutara su muerte. Se elige como autora del asunto a una tal Locusta, condenada poco antes por envenenamiento y durante mucho tiempo considerada como un instrumento a disposición del imperio. A la mañana de aquella mujer se debió la preparación del veneno, que fue suministrado por Haloto, uno de los eunucos que se encargaba de servir y probar los manjares.*

*Quedó todo tan pronto al descubierto que los escritores de entonces nos transmiten que el veneno se introdujo en una succulenta seta, y que el efecto de aquella pócima no se detectó al instante, no se sabe si por la simpleza de Claudio o por su embriaguez; de pronto, pareció que una descomposición de vientre le había salvado. Agripina se asustó y, como se temía lo peor, despreció cualquier reparo de los presentes y se sirvió de la complicidad del médico Jenofonte, al que ya tenía al tanto. Éste, como si tratara de aliviar a Claudio en sus intentos por vomitar, según se cree, introdujo en su garganta una pluma empapada de veneno instantáneo, sabedor de que los grandes crímenes se acometen con riesgo y acaban en recompensa<sup>36</sup>.*

SUETONIO, *Vida de Claudio*, 44.2-45.1.

*Existe acuerdo en que [Claudio] murió envenenado; se discrepa sobre dónde y quién le suministró el veneno. Unos dicen que se lo dieron mientras comía en la ciudadela con los sacerdotes, por medio del eunuco Haloto, su catador personal. Otros piensan que la propia Agripina se lo dio en un banquete en palacio, ofreciéndole una seta envenenada, pues era muy aficionado a esta clase de manjares. De lo que sucedió después, también son varias las versiones. Muchos dicen que en cuanto engulló el veneno se quedó sin habla y que, tras pasar toda la noche acuciado por los dolores, pereció al alba. Algunos cuentan que en un primer momento se quedó adormilado, y que luego entre arcadas vomitó todo lo que había comido, y que se le suministró un nuevo veneno, no se sabe si mezclado en una*

---

<sup>36</sup> Tum Agrippina, sceleris olim certa et oblatae occasionis propterea nec ministrorum egens, de genere veneni consultavit, ne repentino et praecipiti facinus proderetur; si lentum et tabidum delegisset, ne admotus supremis Claudius et dolo intellecto ad amorem filii rediret. Exquisitum aliquid placebat, quod turbaret mentem et mortem differret. Deligitur artifex talium vocabulo Locusta, nuper veneficii damnata et diu inter instrumenta regni habita. Eius mulieris ingenio paratum virus, cuius minister et spodonibus fuit Halotus, inferre epulas et explorare gustu solitus. Adeoque cuncta mox pernotuere ut temporum illorum scriptores prodiderint infusum delectabili boleto venenum, nec vim medicaminis statim intellectam, scordiane an Claudii vinolentia; simul soluta albus subvenisse videbatur. Igitur exterrita Agrippina et, quando ultima timebantur, spreta praesentium invidia provisam iam sibi Xenophontis medici conscientiam adhibet. Ille tamquam nisus evomens adinvaret, pinnam rapido veneno inlitam faucibus eius demisisse creditur, haud ignarus summa scelera incipi cum periculo, peragi cum praemio.

*pápilla, como si hiciera falta reanimar con alimento a quien estaba ya exhausto, o si fue introducido en una jeringuilla, simulando que por la fatiga y el empacho le vendría bien este tipo de evacuación. Se ocultó su muerte hasta que se dispuso todo sobre su sucesor. Así pues, se hicieron votos para su recuperación, como si todavía estuviera enfermo, y para disimular, hicieron entrar en su habitación a unos cómicos, como para divertir a quien pedía diversión<sup>37</sup>. Murió el tercer día antes de los idus de octubre, en el consulado de Asinio Marcelo y Acilio Aviola, a los sesenta y cuatro años de edad, en el decimocuarto año de su mandato. Fue enterrado con la solemne pompa de los príncipes e incluido entre los dioses.*

DION CASIO, *Historia romana* 61.34.

*Claudio estaba harto de las maniobras de Agripina, de las que ya se había percatado, y mandó llamar a su hijo Británico, que la mayoría de las veces era intencionadamente apartado de su presencia por orden de Agripina, quien hacía todo lo posible para asegurar el trono a su hijo Nerón, que era hijo suyo de un matrimonio anterior con Domicio. Cada vez que Claudio se encontraba con Británico se mostraba amable con él, y no soportaba los manejos de Agripina, así que estaba procurando poner fin a su influencia, que su hijo asumiera la toga viril y declararlo su sucesor. Al tener noticia de ello, Agripina se puso nerviosa y corrió a impedir que hiciera algo semejante envenenando a Claudio. Y como era muy difícil causarle daño, debido a la gran cantidad de vino que siempre bebía y a las grandes medidas de seguridad que todos los emperadores siempre adoptan, mandó llamar a una experta en venenos, una tal Locusta, que poco antes había sido condenada por esta acusación; y tras preparar con su ayuda un veneno seguro, lo introdujo en ese alimento que llaman setas. Entonces ella comió de las otras del plato, e hizo que su marido comiese la envenenada –que era la más grande y la más hermosa. De este modo, la víctima de esta confabulación fue llevada del banquete como si estuviera totalmente ebrio –cosa que sucedía con bastante asiduidad-, pero durante la noche el veneno hizo su efecto y murió, sin poder decir ni escuchar nada. Era el 13 de octubre, tenía 63 años, 2 meses y 13 días, y fue emperador 13 años, 8 meses y 20 días.*

<sup>37</sup> *Et ueneno quidem occisum conueni; ubi autem et per quem dato, discrepat. Quidam tradunt epulanti in arce cum sacerdotibus per Halotum spadonem praegustatorem; alii domesticum conuiuio per ipsam Agrippinam, quae boletum medicatum auidissimo ciborum talium optulerat. Etiam de subsequentibus diuersa fama est. Multi statim hausto ueneno obmutuise aiunt excruciatumque doloribus nocte tota defecisse prope lucem. Nonnulli inter initia consopitum, deinde cibo affluente euomuisse omnia, repetitumque toxicum, incertum pulvine addito, cum uelut exhaustum refici cibo oporteret, an immisso per chlystera[m], ut quasi abundantia laboranti etiam hoc genere egestionis subueniretur. Mors eius celata est, donec circa successorem omnia ordinarentur. Itaque et quasi pro aegro adhuc nota suscepta sunt et inducti per simulationem comoedi, qui uelut desiderantem oblectarent. Excessit III. Id. Octob. Asinio Marcello Acilio Aviola cons. sexagesimo quarto aetatis, imperii quarto decimo anno, funeratusque est sollemni principum pompa et in numerum deorum relatus.*

## Bibliografía.

Becerra Romero, D. “Creencias y utilidades sobre las setas y los hongos en el mundo antiguo: entre lo real y lo imaginario”, *Gallaecia*, 25, 2006, págs. 333-346.

Dion Casio. *Historia romana*, Tomo II (Libros XXXVI-XLV), José M<sup>a</sup>. Candau Morón y M<sup>a</sup>. Luisa Puertas Castañón (Trad. Castellana), Gredos, Madrid, 2004.

Dion Casio. *Roman History in nine volumes*, vol. VIII (books LXI-LXX), E. Cary (English translation), William Heinemann, London, 1970 (= 1925).

Dioscórides. *Plantas y remedios medicinales*, 2 vols., Manuela García Valdés (Introducción, traducción y notas), Gredos, Madrid, 1998.

Gozzino-Giacosa, I. *A taste of Ancient Rome*, Univ. of Chicago Press, Chicago, 1992.

Grimm-Samuel, V. “On the mushroom that deified the Emperor Claudius”, *Classical Quarterly*, 41, 1991, págs. 178-182.

Maggiulli, G. *Nomenclatura micologica Latina*, Pubblicazioni dell'Istituto di filologia classica dell'Università di Genova, Genova, n° 52, 1977.

Plinio el Viejo *Pliny Natural History in ten volumes*, Cambridge-London, 1971 (vol. 5), 1975 (vol. 8), 1979 (vol. 1), 1980 (vol. 7), 1983 (vol. 3), 1984 (vol. 9), 1986 (vol. 4), 1989 (vols. 2, 6 & 10).

Stanley Pease, A. “Mythology and micology”, *Classical Philology*, 42.4, 1947, pág. 253.

Suetonio. *De vita Caesarum libri*, M. Ihm (Ed.), Teubner, Leipzig, 1908.

Suetonio. *Vidas de los Césares*, V. Picón (Trad. española), Cátedra, Madrid, 2000.

Tácito. *Anales*, J. L. Moralejo (Trad. española), Bibl. Clásica Gredos, vols. 19 y 30, Gredos, Madrid, 1979 y 1984.

Tácito. *Cornelii Taciti Annalium Ab Excessu Divi Augusti Libri*, C. D. Fisher (Ed.), Oxford, 1906.

Teofrasto. *Historia de las plantas*, José María Díaz-Regañón López (Introducción, traducción y notas), Gredos, Madrid, 1988.



***El discurso político de Adolfo Suárez durante la Transición.  
Aplicaciones metodológicas.***

***The political discourse of Adolfo Suárez in the process of Democratic  
Transition. Methodological applications.***

**Antonio Pantoja Chaves.**

Facultad de Formación del Profesorado.  
Universidad de Extremadura

Recibido el 2 de enero de 2009.  
Aprobado el 12 de abril de 2009.

**Resumen:** El presente artículo se centra, como primera toma de contacto<sup>1</sup>, en el análisis del discurso político de Adolfo Suárez y de su componente ideológico durante la Transición, dentro del conjunto de las diferentes fuerzas políticas que más protagonismo tuvieron a lo largo de todo el proceso. La coalición de personalidades políticas que se reunieron en torno a la formación de la Unión de Centro Democrático, con la figura destacada del joven presidente Adolfo Suárez, presenta, no ya sólo para aquella época sino en la actualidad, un interés constante como objeto de estudio a partir de nuestro particular análisis metodológico.

**Palabras clave:** Discurso político. Análisis metodológico. Adolfo Suárez.

**Summary:** The present article concentrates, as an introduction, in the analysis of the political discourse of Adolfo Suárez and his ideological component during the Transition, within the set of the most outstanding political forces throughout the whole process. The coalition of political personalities that gathered in the formation of the *Unión de Centro Democrático*, with the prominent figure of young president Adolfo Suárez, is, not only for that one time but at present, a constant interest as object of study from our particular methodological analysis.

**Key Words:** Political discourse. Methodological analysis. Adolfo Suárez.

---

<sup>1</sup> En próximos números de la revista presentaremos el análisis del discurso de otros líderes políticos de la Transición, entre los que destacamos a Felipe González, Santiago Carrillo o Manuel Fraga.

## **I**ntroducción.

### **1. Trayectoria política de Adolfo Suárez.**

*Pertenezco por edad a una generación de españoles que sólo ha vivido paz;  
Pertenezco por convicción y talante a una mayoría de ciudadanos que desea  
hablar un lenguaje moderado, de concordia y conciliación.*

Discurso de la Toma de Posesión  
como Presidente del Gobierno.  
7 de junio de 1976.

El proceso de transición democrática estuvo vinculado a la personalidad de Adolfo Suárez en todo momento. Su trayectoria política se inició en los últimos años del franquismo, partiendo desde los aledaños del Movimiento, pero su itinerario fue paralelo a las vías que llevaron a España a representar y preservar los valores de la democracia actual. Fue protagonista de los instantes más relevantes de todo el proceso, desde su nombramiento como el primer Presidente democrático, como el hombre que hizo efectivo el consenso entre las fuerzas políticas, hasta el día de su trascendental dimisión. Su actividad política estuvo marcada por su personalidad y talante, una mezcla de moderación y riesgo contenido, cualidades que le impulsaron a defender la reforma como expresión de hacer política.

La persona de Adolfo Suárez conjuga una serie de condiciones y aptitudes que lo presentaban como un político completo para soportar el tránsito de regímenes, para definir los criterios para la reforma política y con la capacidad para diseñar un nuevo Estado articulado por la legitimidad de la Constitución. Suárez reunía la ventaja de partir de posiciones políticas favorables con respecto al conjunto de opciones políticas; su formación había estado supervisada y aleccionada, como cualquier carrera dentro del Régimen, por las enseñanzas y doctrinas de la Falange, maduradas en sus diversos servicios prestados al Movimiento, contando con el apoyo simpatizante de su patrocinador Fernando Herrero Tejedor, dirigente ejemplar del estamento franquista, con quien constituyó la asociación política Unión del Pueblo Español. En definitiva, pertenecía al cuerpo de políticos íntegros con el Régimen, que reconocían la autoridad del general Franco, pero cuyo compromiso limitaba las aspiraciones políticas de su generación.

Adolfo Suárez supo desprenderse de los hábitos tradicionales que habían cubierto a los políticos del Régimen, adoptando una aptitud más dinámica frente al inmovilismo de los partidarios franquistas, empleando un discurso más abierto no tan apegado a fórmulas implantadas tras el alzamiento del 18 de julio, y con un lenguaje más directo y práctico que le ayudó a poner en marcha las primeras reformas políticas y

a mantener un acceso directo con la sociedad española. Un lenguaje cargado de términos y expresiones formuladas por los líderes de la oposición, principalmente de izquierdas, en sus constantes reivindicaciones democráticas, emulando prudentemente a socialistas o a comunistas, con quienes mantenía asiduos contactos<sup>2</sup>. Incluso, Suárez supo rodearse de una apariencia democrática similar a la imagen que habían representado los jóvenes líderes norteamericanos durante la década de los años sesenta y setenta, practicando una política arriesgada con respecto al orden establecido.

La apuesta de Suárez fue la de hacer partícipe a los órganos del Movimiento en la reforma política, para así conseguir el apoyo de las diferentes familias franquistas y propiciar el cambio tras la muerte del Caudillo. Esta iniciativa pretendía reiniciar el discurso aperturista del Régimen de sus últimos años y recoger, por otro lado, las proposiciones democráticas de la oposición emplazada a la ilegalidad tras su derrota en la guerra civil. Los movimientos iniciales fueron imprecisos pero su brillante aportación en cada una de las decisiones políticas tomadas lo convirtió en el principal actor de la reforma trazada por el rey Juan Carlos y su principal consejero, Torcuato Fernández Miranda. El conglomerado formado por estas tres figuras planteaba un discurso que recogía la esencia para hacer efectiva la transición institucional, y que parecía imponerse, sin la más mínima intención de vaticinar acontecimientos, a cualquier otra alternativa política: el Rey como pieza de perpetuación e integración del nuevo régimen entre el sistema político y la sociedad en general, conservando la legitimidad y prestancia de la apariencia franquista con la intervención de Fernández Miranda, para poner en práctica la reforma y transformación política tras la designación de Adolfo Suárez como presidente del Gobierno.

Al mismo tiempo que reconocía la vinculación con su pasado abría relaciones con los protagonistas del futuro democrático. Suárez, de esta forma, traza su recorrido político. Para ello tuvo que establecer negociaciones y compromisos en ambas direcciones, por un lado con los grupos de poder del franquismo al plantearles la aprobación de la Ley para la Reforma Política, y, por otra vía, asegurar las condiciones mínimas de competencia democrática al resto de partidos políticos que mantenían su situación de ilegalidad. La propuesta reformista consensuada con el resto de alternativas de poder cerraba el paso a los defensores de la continuidad del Régimen aferrados en su búnker particular, beneficiándose del desarrollo económico propiciado por el equipo político de los tecnócratas, desplazando atrevidamente las propuestas aperturistas de Manuel Fraga y su apoyo gubernamental en Arias Navarro, y finalmente,

---

<sup>2</sup> Suárez afirmó su sentido práctico de la política, en su condición de Vicesecretario del Movimiento, extendiendo sus contactos a personajes tan dispares como el príncipe Carlos Hugo de Borbón y Parma, el escritor Salvador de Madariaga o el comunista Gregorio López Raimundo. La correspondencia y encuentros mantenidos con ellos los recoge Carlos ABELLÁ, *Adolfo Suárez*, Espasa, Madrid, 1997, pág. 45. Este tipo de relaciones llegaron a madurar hasta convertirse en estrechas vinculaciones personales con los políticos de la oposición de su generación, Carlos HUNEEUS, *La Unión de Centro Democrático y la transición a la democracia en España*, C.I.S., Madrid, 1985, pág. 44.



reconduciendo las exigencias de la oposición hacia posturas más moderadas que nada tenían que ver con la ruptura defendida desde sus bases.

De las múltiples fórmulas planteadas en los últimos años del Régimen, desde la «continuidad sin Franco», pasando por la «continuidad con reforma», hasta la decidida «ruptura» institucional, la «reforma» del sistema político partiendo de la legalidad vigente fue la más equilibrada de todas la opciones y la que llegó a regular los diferentes antagonismos existentes. Este panorama rememoraba la fragmentación política que dividió a la sociedad española en dos frentes en 1936, pero su solución no fue tan dramática, más bien se convirtió en un enfrentamiento dialéctico entre todas las propuestas, desarrollando una política de coacción cuya maduración dio como resultado el tan aclamado consenso democrático.

Pruebas evidentes del éxito de la propuesta reformista fueron la admisión del proyecto de Ley para la Reforma Política, la legalización de los partidos políticos más determinantes en la sociedad, a excepción de los más extremistas en sus exigencias democráticas, la convocatoria de las primeras elecciones representativas tras el huero período dictatorial, los acuerdos económico-sociales alcanzados tras la firma de los Pactos de la Moncloa, medidas todas ellas, que fueron regladas con la redacción y aprobación de la Constitución de 1978. Su reconocimiento por el Rey como Jefe de Estado y la lealtad declarada por los cuerpos del Ejército conforman la triada que otorga estabilidad y perpetuidad al sistema democrático español.

La otra gran aportación de la línea reformista encabezada por A. Suárez, fue la creación de un gran partido de centro reuniendo a los más variados sectores de la política española. El arco ideológico de esta coalición estaba representado por liberales, socialdemócratas, demócrata-cristianos y partidos de ámbito regionalista con escasa conciencia nacionalista. Todas estas tendencias se integrarían en la Unión de Centro Democrático tras llegar a un acuerdo de coordinación, con el objetivo de capitalizar políticamente los éxitos y méritos del Gobierno, sin conseguir una integración real por la multiplicación de sus líderes y pareceres. La UCD, tras su constitución, emerge en el centro del sistema de partidos y se presenta al electorado como el representante de ese «centro sociológico»<sup>3</sup>, sin una ideología clara y coherente, intentando aglutinar a la gran mayoría moderada del país. Sus máximas garantías residían en que se convirtió en el partido del Gobierno sin llegar nunca a ser considerado como una alternativa de Gobierno.

---

<sup>3</sup> De esta forma se denominó a una gran parte de la sociedad española que había quedado desideologizada, sin llegar a conformar una posición determinada, tras la muerte del general Franco. Una generación que había perdido la conciencia política tras la uniformidad impuesta por el Régimen durante casi cuarenta años. Esta definición fue ampliamente utilizada para intentar acotar a la masa electoral moderada y conservadora, para así atraerlas hacia las posturas partidistas defendidas por los reformistas.

Los continuos éxitos gubernamentales sirvieron para que el partido del centro político amortizara sus sucesivas victorias electorales, tanto en las generales como en las municipales. Pero el compendio de razones, como la incoherencia ideológica en el interior del partido, limitada por la ausencia de una organización a nivel nacional; el descalabro engendrado por una serie de crisis ministeriales, incrementadas por la acción erosiva de la oposición socialista; junto con el acrecentado enfrentamiento entre los diversos grupos integrantes cuyas discrepancias tensaban el centro en direcciones contrarias; el paso por todas ellas, propiciaron la explosión de UCD, teniendo como consecuencias evidentes la dimisión de Adolfo Suárez como Presidente del Gobierno y del partido. La opción política que había protagonizado el proceso de transición había expuesto su existencia en favor de la consolidación del sistema democrático, al tiempo que su representante había agotado todas las alternativas para dilatar la vida de los partidos de centro en el sistema político español.

Comenzamos nuestro recorrido en el proceso de transición democrática en España a través del análisis de la trayectoria política de Adolfo Suárez. Visitando cada uno de sus discursos podemos configurar el paisaje que nos descubrirá su pensamiento político y su tendencia en dicho proceso. El corpus de discursos pronunciados va a diseñar un perfil característico que recogeremos tras finalizar el análisis, permitiéndonos observar la evolución que va a experimentar. Finalmente, completaremos nuestro estudio con el reflejo de los perfiles del resto de los protagonistas políticos escogidos, para mostrar, a través del estudio comparado, el tipo de discurso pronunciado por cada uno de ellos durante el proceso de transición.

Por otro lado, la presentación y desarrollo de cada unos de los instantes relacionados con los protagonistas no representa un intento por fragmentar el recorrido en pequeños apartados, por establecer una simple enumeración que sistematice la explicación, incluso su distribución no se adapta a la lógica temporal, sino que éstos vienen determinados por la importancia e incidencia de los discursos seleccionados, considerándolos como puntos necesarios que debemos visitar para definir el tipo de perfil característico de cada orador<sup>4</sup>.

## 2. Presidente del Gobierno.

La vinculación de la política de reforma y de cambio institucional trazada por el Rey, en colaboración con consejeros como Fernández Miranda, y la actitud renovadora y directa practicada por Adolfo Suárez se va a consolidar tras el

---

<sup>4</sup> En este punto, antes de introducirse en el análisis del discurso de nuestro orador, sugerimos al lector que consulte, para completar su comprensión, el artículo de Antonio PANTOJA CHAVES, "El discurso en la transición democrática: aplicaciones metodológicas para el análisis del discurso político", *Revista Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 4, 2009, págs. 102-130.

nombramiento como Presidente del Gobierno. Este nexo propició, por un lado, el surgimiento del liderazgo de Suárez, cuya designación le concedió la capacidad ejecutiva para iniciar las propuestas necesarias hacia la transición a la democracia, y en otro nivel, que el Rey, partiendo desde la legalidad franquista, pudiera disminuir las limitaciones que el aparato de gobierno franquista, representado por Arias Navarro, le impuso al asumir la Jefatura del Estado.

## 2.1. Toma de posesión como presidente del Gobierno.

La investidura de Adolfo Suárez desbancaba al resto de las opciones políticas representadas por los grupos de poder que se consideraban protagonistas imprescindibles del cambio que tenía que experimentar el nuevo régimen. El talante equilibrado y flexible mostrado por el joven político se desmarcaba del estilo intransigente y de la política represiva aplicada por otros, como el caso de Manuel Fraga. Las decisiones tomadas por el Ministro de la Gobernación de Arias Navarro con respecto a los sucesos de Vitoria, y más tarde, con la detención de ciertos dirigentes de la oposición, miembros de la plataforma política Coordinación Democrática, se distanciaban del estilo político que deseaba desplegar la Corona<sup>5</sup>. Es cierto que Fraga poseía la experiencia y prestigio suficiente para representar una alternativa de gobierno, pero su interpretación de la realidad, de la sociedad, exigía una adaptación de ésta a su proyecto político. Por el contrario, Suárez intentó regular moderadamente a la mayoría de las desviaciones que se habían explicitado contrarias a su modelo reformista, sobre todo entre los sectores de la oposición, para así obtener el reconocimiento de la sociedad española.

Este pragmatismo le llevó a destacarse de otros protagonistas políticos que no pertenecían a su generación. José María de Areilza se había convertido, tras la muerte del general Franco, en un firme defensor de los principios democráticos y entroncaba, de manera holgada, con el perfil político que proponía la oposición para ser Presidente del Gobierno. Incluso Areilza, desde su posición como Ministro de Asuntos Exteriores del gobierno Arias, apostó por plantear la reforma política del régimen sostenida con el apoyo de las democracias occidentales, quienes empezaban a reconocer la legitimidad de la Corona española<sup>6</sup>. Pero su escasa vinculación con el estamento franquista, y por contra, su paulatino acercamiento a los grupos de la oposición democrática desestimaron su candidatura.

Adolfo Suárez, desde su inclusión en el Gobierno como ministro secretario del Movimiento, supo conjugar su efectiva trayectoria con su deseo de oficializar los

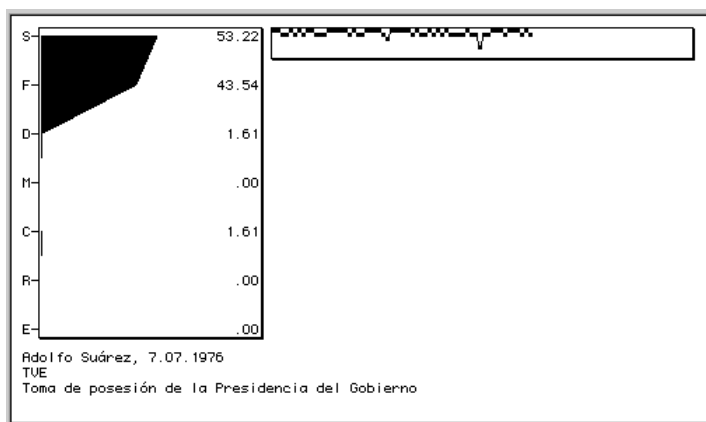
---

<sup>5</sup> Pueden consultarse a este respecto las obras de Carlos HUNEEUS, *op. cit.*, págs. 57-77, y la de Silvia ALONSO-CASTRILLO, *La apuesta del centro*, Alianza, Madrid, 1996, págs. 90-95.

<sup>6</sup> En este mismo sentido, se puede consultar a Paul PRESTON, *El triunfo de la democracia en España: 1969-1982*, Plaza & Janes, Barcelona, 1986, pág. 105.

proyectos reformistas del Rey. Tras haber pasado por diversos cargos de cierta relevancia durante el período franquista —gobernador de Segovia, director general de RTVE y vicesecretario del Movimiento y consejero nacional por designación de Franco—, Suárez participó activamente, desde su posición, en las decisiones fundamentales para el cambio de régimen. Formuló la petición para que se constituyese la Comisión Mixta Gobierno-Consejo Nacional, lo que le permitió tener un acceso directo en la redacción de los proyectos de reforma que aprobara el Gobierno; además, entró a formar parte del «consejo de los cuarenta», arrebatándole el puesto a Cristóbal Martínez Bordiú, marqués de Villaverde, y tomarle el pulso al búnker; y, finalmente, su actuación en el debate del estatuto de asociaciones políticas, germen para la articulación de los partidos, hizo olvidar por instantes el inmovilismo político del Gobierno<sup>7</sup>.

El discurso pronunciado por A. Suárez en la toma de posesión como Presidente del Gobierno proyecta las ideas y señas del discurso general que el Rey había explicitado como Jefe de Estado. En términos metodológicos podemos indicar que ambos perfiles muestran una similitud en cuanto a las regulaciones empleadas. La aparición de Suárez en televisión días después de su nombramiento viene a fundamentar lo que la Corona había expresado en el Parlamento meses atrás. El cambio de auditorio muestra la efectividad que se pretendía, de un pleno formado por miembros fieles a la causa franquista se pasa a una audiencia que empieza a querer participar en términos democráticos. El joven Presidente es consciente del poder mediático que conceden las palabras en televisión y por ello no renuncia a vincular a este canal con el proceso que se está gestando políticamente. El primer discurso<sup>8</sup> muestra el perfil que hemos obtenido tras analizar el texto aplicando el método de trabajo que fundamenta nuestra investigación:



<sup>7</sup> El desarrollo de estas cuestiones han sido abordadas inicialmente por Carlos HUNEEUS, *op. cit.*, págs. 91-93, cuyos análisis han sido tomados como referencia indispensable.

<sup>8</sup> Discurso emitido por TVE y recogido al día siguiente por la prensa nacional, *El País*, 7 de julio, pág. 7.

La primera intervención de Adolfo Suárez está cargada de reconocimientos hacia la figura y el papel que la Monarquía está desempeñando en la nueva situación política tras la muerte del general Franco, del que, por otra parte, apenas hace mención. Por vez primera, Suárez hace partícipe a la sociedad española, consciente de su pluralidad y diversidad, de las tareas de gobierno que le han sido encomendadas, en condición de atención, representatividad y libertad, y a la que solicita colaboración y transigencia para alcanzar los propósitos democráticos.

Estas manifestaciones se traducen al empleo mayoritario de dos regulaciones, tal y como se puede observar en el perfil, que son la de Sublimación complementada con la de Favor. Cada mención a la Corona y al proyecto de España que bajo su gobierno quiere administrar es considerada como la afirmación de los valores que quiere que fundamente el nuevo sistema. La aplicación de los mismos sobre la ciudadanía y los distintos colectivos sociales se entiende como un trato de Favor, como beneficiarios de su política de gobierno, a la vez que enaltece su consideración como protagonista esencial, utilizando de nuevo la Sublimación.

El auditorio frente al que se expresa es amplio, todo el país, por tanto es lógico que emplee fórmulas generales de interés nacional, propósitos que ve necesarios formular ante la trascendencia que representa. Enlaza con la parte coincidente en su discurso e intenta adherirse a la parte descontenta con su designación, que representa su oposición, pero siempre a través del empleo de Sublimación y Favor. Hay por tanto una ausencia de regulaciones duras en el perfil, pero no por la inexistencia de posiciones contrarias al nuevo presidente; hay que tener en cuenta que Suárez hereda el antagonismo de la clase política y social antifranquista, al que se le suman las críticas del poder político de los sectores inmovilistas. Este amplio abanico de pareceres, claramente consciente de él, lo regula con la estrategia Desviación y muy vagamente, a la que alude de forma ambigua e imprecisa, decidido a no hacer una mención expresa ante la fragilidad de su autoridad.

El mínimo porcentaje referido a la regulación de Culpabilidad que aparece en el perfil, coincide con la pretensión de Suárez de disponer de la colaboración de la sociedad, a la que intenta hacer responsable desde los primeros momentos de su mandato. A diferencia del Rey, Suárez sí se permite la oportunidad de compartir su destino con el de los gobernados, para así asentar y estabilizar los principios democráticos que está dispuesto a extender.

Una vez más destacamos la relevancia e interés que adquiere el discurso al adaptarse al medio que utiliza. Cuando todavía no había ni decidido la composición del Gobierno, Suárez comparece antes las cámaras de televisión abriendo el proceso a la sociedad, dando a conocer el mensaje diseñado por la Corona. La imagen refuerza la palabra del presidente. Durante esos años los medios de comunicación en España destapan las reglas con que va a contar el Poder para ganarse a la audiencia política,

estrategias a las que estamos tan acostumbrados en la actualidad. La televisión combina la espontaneidad del momento, del directo, con la exposición de un discurso confeccionado de antemano, para crearnos la impresión de que nosotros somos receptores exclusivos del mensaje que transmite, aún sabiendo que éste se multiplica durante su emisión. Ciertamente pierde el calor y clamor de la conferencia, todo el juego de gestos que caracterizó a los mítines de los años treinta, pero gana en efectividad por su universalidad.

## 2.2. La Ley para la Reforma Política.

El discurso reformista que había partido de las instituciones monárquicas como seña de identidad empieza a profundizar hasta los niveles políticos y al conjunto de la de la sociedad. La vía elegida para conjugar estas dos realidades fue la redacción del proyecto de reforma política que posibilitaría, partiendo de la legalidad vigente, inaugurar el proceso de transformaciones estructurales que el régimen franquista había iniciado pacíficamente tras la muerte de su fundador. Esta medida legislativa se diseñó como un engarce entre dos formas políticas antagónicas, entre lo *viejo* y lo *nuevo*, «*la ley de la transición para la transición*»<sup>9</sup> propiciando la obsolescencia de las Leyes Fundamentales del franquismo y, por defecto, la legitimidad de la Constitución de 1978.

El programa de reformas fue preparado por los miembros del Gobierno especializados en materia jurídica, una discusión constructiva que protagonizaron los ministros Landelino Lavilla, y Alfonso Osorio, aplicándole ciertas dosis de electoralismo que venían determinadas por las disposiciones concretas que el presidente Suárez hizo en última instancia. La redacción y presentación del proyecto suscitó una reacción de críticas contra la resolución, provenientes de diferentes sectores políticos, como de la propia prensa, debido a la exclusividad del gobierno en su preparación, al no contar con la participación, ni tampoco consulta, de la oposición. En la enumeración de los artículos constituyentes destacaba el compromiso de convocar elecciones para la formación de unas Cortes bicamerales —el Congreso de los Diputados, cuya composición sería proporcional hasta completar 350 miembros, y el Senado, elegido por sufragio mayoritario con una formación de cuatro senadores por provincia, a excepción de Ceuta y Melilla con dos respectivamente—, las cuales estarían elegidas por sufragio universal, directo y secreto. También se indicaba una serie de preceptos que activaban la función del Rey, permitiéndole nombrar al presidente de las Cortes y del Consejo del Reino, designar a los senadores en un número no superior a la quinta parte de los elegidos, e incluso, atribuyéndole la capacidad de «*someter directamente al pueblo una*

---

<sup>9</sup> Esta expresión de juegos malabares se debe a Iñigo CAVERO, “Soberanía y elecciones constituyentes”, *Informaciones Políticas*, 18-9-1976, en Rafael DEL AGUILA TEJERINA, “La Transición a la democracia en España: reforma, ruptura y consenso”, *Revista de Estudios Políticos*, núm. 25, enero-febrero, 1982.

*opción política de interés nacional, sea o no de carácter constitucional, para que decida mediante referéndum*<sup>10</sup>, como era el caso de la Ley para la Reforma Política.

Todas estas ordenaciones establecieron la separación de jefaturas, la del Estado y la del Gobierno, y delimitaron el campo de actuación de cada una de ellas. El proyecto partía de la Corona, y de su principal asesor Torcuato Fernández Miranda, lo que garantizaba su legalidad al identificarse plenamente con él, pero de su defensa se responsabilizaba la Presidencia. De esta manera quedaban imbricados el Rey, Adolfo Suárez y los propósitos reformistas en su progresión política, sin llegar a peligrar la nascente estabilidad del sistema. El fracaso de la reforma correspondería al Gobierno, su éxito repercutiría en beneficio de la democracia. El Estado empieza a vertebrar sus instituciones representativas, dando forma a una nueva legislación con la elección de sus representantes, significado a la Jefatura de Estado, y fluidez a su gabinete, frenado por el estancamiento de los miembros del Ejército fijados en el inmovilismo político.

El deseo máximo por legitimar el proyecto ante todos los órganos de presión llevó a Suárez a desplegar una serie de estrategias políticas que solventarían el avance del proceso. La aprobación de la reforma política presagiaba implícitamente la fractura de la continuidad vigente pero no formalizaba la ruptura que la oposición democrática demandaba. Este doble descontento puso en marcha un plan de negociaciones y compromisos que permitió normalizar la transformación sin llegar a los extremismos. Suárez inició una campaña de presentación del proyecto trazando un itinerario que pasaba por confirmar el consentimiento del Gobierno, pasar revista al Ejército, conocer las diferentes posturas del Consejo Nacional del Movimiento, y, por último, afianzar la aprobación de las Cortes. Con respecto a la clase política que permanecía ausente de cualquier decisión por su condición de ilegalidad, mantuvo una serie de contactos con los líderes más influyentes, como Joaquín Ruíz-Giménez, Felipe González o Enrique Tierno Galván, para convenir las líneas de participación, pero relegándolos a una abstención natural acorde con sus principios democráticos.

Esta política de acuerdos y compromisos pasó su prueba durante el debate para la aprobación de la Ley para la Reforma Política. El proyecto se presentaba ante un conjunto de procuradores, organizados en distintas familias, que habían ayudado a fortalecer el régimen franquista durante casi cuarenta años. El enfrentamiento dialéctico entre reformistas, reconocidos por su juventud, aunque muchos de ellos representaban la regeneración y el porvenir de la política del Movimiento, y continuistas por otro lado, integrantes del búnker, estuvo personificado en las defensas de Miguel Primo de Rivera, sobrino del fundador de la Falange, y Fernando Suárez, antiguo ministro de Trabajo

---

<sup>10</sup> Toda esta serie de atribuciones se pueden consultar en los apartados específicos que incluyen Carlos HUNEEUS, *op. cit.*, pág. 107, y Jorge DE ESTEBAN y J. L. LÓPEZ GUERRA, *De la dictadura a la democracia*, Universidad Complutense, Madrid, 1979, págs. 192-198, y más fielmente en el texto original del proyecto presentado a las Cortes y recogido en el *Diario de Sesiones* del 16 de noviembre de 1976.

con Franco, frente al reafirmado rechazo de Blas Piñar, líder de la asociación ultraderechista Fuerza Nueva, y Cruz Martínez Esteruelas.

Tras tres días de discusión el proyecto flexibilizó su redacción introduciendo una serie de dispositivos correctores referidos a la introducción de la provincia como circunscripción electoral y el establecimiento de porcentajes mínimos de votación para acceder al Congreso, para así evitar la excesiva fragmentación de la Cámara. De esta forma, la aprobación de la Ley en su totalidad, con 425 votos a favor, 59 en contra y 13 abstenciones<sup>11</sup>, significó la celebración de la últimas Cortes franquistas y la recuperación del Parlamento como tribuna de comunicación, de regulación del antagonismo político a partir de la disposición partidista en representación de una pluralidad ideológica. La renovación de una institución que había albergado las continuas disoluciones y suspensión de las garantías constitucionales durante el período Restauración, el dinamismo y representatividad con los diputados republicanos, su ineficacia y clausura en los años de guerra, y escenario de aclamación uniforme al general Franco, reproduciendo a pequeña escala los baños de masas de las grandes concentraciones públicas, hasta lograr instalar la diversidad del discurso democrático, convirtiéndose en el altavoz de la diversidad social.

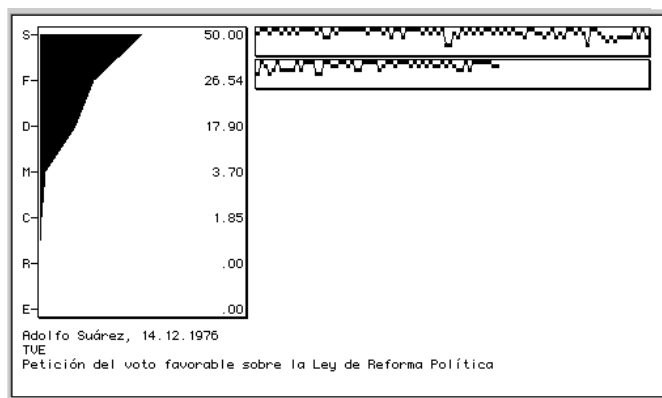
Pero, nuevamente, el discurso reformista salta de su espacio natural, el Parlamento, para adaptarse al medio que ampliamente retransmite su mensaje. Adolfo Suárez comparece ante las cámaras de televisión para solicitar a la sociedad española el referendo mayoritario de la Ley para la Reforma Política<sup>12</sup>, una vez admitido por las instancias políticas.

---

<sup>11</sup> *Diario de Sesiones* referido a los días 16, 17 y 18 de noviembre de 1976. Para realizar una consulta directa del texto en su conjunto se puede, además, acudir al apéndice que introduce en Ramón COTARELO, *Transición política y consolidación democrática*, C.I.S., Madrid, 1992.

<sup>12</sup> Discurso recogido por la prensa nacional al día siguiente de su emisión, *El País*, 15 de diciembre de 1976, págs. 14-15, y publicado oficialmente por la Presidencia del Gobierno, *Un nuevo horizonte para España*, 1976, págs. 43-55.





La intervención de Suárez refleja un discurso mucho más extenso y elaborado, como anuncia la sucesión de regulaciones dispuestas en la secuencia, debido a las exigencias y peticiones por las que concurre, extensión que le permite utilizar nuevas regulaciones antes inexistentes, como observamos en el perfil. La ratificación social de la Ley supone un alto grado de legitimidad del proceso reformista ante el resto de la clase política, de ahí su extremada exposición y acentuación en una serie de temas transcendentales. Su predisposición a hacerlas efectivas en beneficio del pueblo español, reforzada con la confirmación de los logros alcanzados hasta la fecha, explica el elevado empleo de Sublimación, alcanzando la mitad del porcentaje de las regulaciones a las que ha recurrido.

El prestigio alcanzado por Suárez desde su nombramiento como Presidente hasta la aprobación de su programa de reformas le ha otorgado ciertos visos de autoridad que pone de manifiesto en su discurso. Tal crédito asumido le permite articular una serie de conceptos y valores que empiezan a ser identificados por una gran parte de la sociedad española, valores cuya asociación conforman el mensaje de la idea de España que quiere representar. Muestra confianza y una apuesta decidida por esta concepción; reiteradamente hace alusión a ella para consolidar la relación entre el Gobierno y la sociedad a través de Sublimación. La institución Monárquica es ya una pieza que aglutina la simpatía, el respeto y la lealtad suficientes como para convertirse en el vértice del discurso de Suárez; el marco de una España en democracia es el objetivo hacia el que se concentran los intereses comunes de muchos ciudadanos; y la continua colaboración requerida por el Gobierno para ratificar el proceso reformista por consulta popular, denotan la fluidez y seguridad que le confiere la naciente autoridad real.

En los otros ejemplos, y ya lo hemos indicado, el reiterado empleo de Sublimación no suscita esa adhesión que con el empleo de esta regulación se pretende ganar, es más bien un discurso institucional, de presentación de unas directrices que

todavía no eran muy creíbles por la condición y el pasado político del Presidente Suárez. En este instante su discurso se carga de contenido y su mensaje causa efecto en su auditorio, independientemente de la orientación del mismo. La constante alusión a valores e ideas reconocidos por todos demuestra, por primera vez, una autoridad ineludible que lo convierte en el *promotor* del cambio y del proceso de transición democrática.

El hecho de que se organice la campaña a favor del referéndum, preparada por Rodolfo Martín Villa desde el Ministerio de la Gobernación, es una muestra de la facultad que el Presidente le concede a la sociedad española. La oportunidad política de intervenir participativamente en el proceso, la responsabilidad que les atribuye y la madurez que les exige, son traducidos como Favor en el análisis de las regulaciones. Suárez vincula, con retórica, el destino del *pueblo español* con la prosperidad del sistema político que gobierna; esta concesión crea un protagonismo en el seno de la sociedad, cuyo agradecimiento es buscado como estrategia política. La necesidad de pasar por consulta el proyecto de reforma se interpreta con una doble finalidad: legitimar democráticamente la Ley para la Reforma Política y recurrir al apoyo social indispensable para dar estabilidad al proceso político del Gobierno.

Para subrayar el grado de responsabilidad que supone su decisión electoral, Suárez recurre al empleo de regulaciones medias. Su explicación intenta generar un sentimiento de culpabilidad con la intención de reconducir al electorado hacia el voto favorable. Pequeñas dosis de Culpabilidad que combina con Favor para mediar en su decisión para el referéndum. Las referencias al posible fracaso del proyecto, bien por injerencia externa a la dinámica de votación mediante la violencia, o por negligencia del electorado, por si está decidido a rehuir motivado por la defensa abstencionista de las fuerzas de la izquierda, son motivadas por el Miedo que Suárez trata de infundir ante cualquier agente externo a la organización.

La mención expresa de todas estas posiciones contrarias a la aprobación de la propuesta de reforma es concebida como Desviación. Suárez la concentra, primeramente, en los grupos terroristas que habían amenazado la continuidad del proceso democratizador, refiriéndose a las extorsiones y secuestros que había protagonizado el comando terrorista de los G.R.A.P.O. (Grupo de Resistencia Antifascista Primero de Octubre). Con la misma firmeza rechaza, ante la opinión pública, las acusaciones de debilidad del Gobierno de ciertos grupos políticos intransigentes y de determinados miembros del Ejército atados a la causa franquista. Recordemos que la finalidad de la estrategia Desviación consiste en regular el antagonismo en el seno de la organización desviándolo hacia una tercera pieza, donde se localizan a estos grupos mencionados, y cuya presencia proporciona una mayor identificación entre el orador y su audiencia.

Adolfo Suárez demuestra cualidades para moldear su discurso ante la naturaleza y composición de su auditorio, empleando las regulaciones precisas en cada

momento. El éxito de su intervención en televisión el día antes del referéndum obtiene resultados positivos al acudir un elevado porcentaje del censo electoral y ser respaldada la Ley para la Reforma Política por una amplia mayoría de la sociedad española<sup>13</sup>. Este primer triunfo electoral de Suárez sirvió para consolidar su prestigio político y sus intenciones democráticas, que en consultas posteriores intentará capitalizar en beneficio de su partido la Unión de Centro Democrático.

### 3. Candidato por el centro.

Las principales huellas de identidad que singularizan el proceso de transición a la democracia en España pasan por el amplio concepto que se entiende por *centro*. El progreso y consolidación de las propuestas de reforma sostenidas por la Corona e impulsadas desde el Gobierno fue desplazando e invalidando las distintas vías que pretendían, desde su concepción ideológica y pretensiones partidistas, la transformación del régimen franquista. Entre la nostalgia por mantener vivos los principios inmovilistas que fueron instalados en la política española por los vencedores de la guerra civil, y la pretensión de las izquierdas por estructurar un sistema democrático que entroncara con su pasado republicano, se impuso la moderación de una generación desenraizada de cualquier compromiso político polarizado. Frente al *continuismo* franquista y la *ruptura* democrática se estableció la *reforma* política, cuyo tránsito estuvo impregnado por ambas concepciones, conformando una línea centrista tendente a la reconciliación.

La idea de *consenso* que sustentó las relaciones de los partidos políticos más representativos durante el proceso de transición encierra, en sí misma, una tendencia centrista, con motivo de la confluencia de sus estrategias hacia posiciones intermedias. Esta *mediación* maduró el diálogo político, el entendimiento en materia económica y social y las actitudes de competitividad democrática, dando como resultados evidentes y trascendentales la aprobación de la Constitución y la firma de los acuerdos tomados en la Moncloa.

Por último, la formación de un *centro* político vino a enriquecer y a pluralizar el sistema de partidos en España. La bipolarización ideológica y social que se había acentuado durante la Segunda República, y que había congelado el régimen franquista, parecía que se iba a reproducir en el sistema político durante los años setenta, ante el prestigio de las izquierdas en la oposición y por la institucionalización de la derecha conservadora en el poder. La tendencia a la moderación y al consenso, valorada por el electorado español, incentiva la construcción de un partido de centro estimulado desde

---

<sup>13</sup> El 77,7% del censo electoral acudió a votar el día 15 de diciembre de 1976, de los cuales un 94,2% votó favorable a la reforma, un 6,2% la rechazó, y la oposición vio reducidas sus posibilidades de obstruirla con un 22,6 de abstenciones. Datos ofrecidos por los medios de comunicación nacional, tanto por prensa como televisión, y facilitados por los servicios de información del Ministerio de la Gobernación.

el Gobierno y basado en la reforma, rellenando un espacio político tradicionalmente vacante y revelándose como una forma original de hacer política.

Adolfo Suárez se constituye en el vértice de un proyecto que intentó conjugar todas las orientaciones identificadas con el *centro* político y las comprometidas con la estabilidad social. Desde su Gobierno administró la reforma, consensuó la diversidad ideológica y partidista, y diseñó una coalición de poderes e intereses concentrados en la Unión de Centro Democrático. Configura un entramado por donde su figura recorre el *centro* en cada una de las vías políticas que emprende. De esta forma, Suárez se convierte en el eje del proceso de transición a partir del centro político.

El nombramiento del Rey había legitimado la presentación institucional de Suárez pero no su democratización, ya que carecía de una, ni siquiera sólida y estructurada, organización que avalase un programa político y reflejara sus aspiraciones partidistas. La intensa actividad reformadora que había desarrollado desde su Gobierno, legislada por Decreto-Ley<sup>14</sup>, le motivó a constituir una fuerza política que consolidara, desde presupuestos de representatividad, una opción democrática de poder y que canalizase la gestión de sus proyectos. Pero la trayectoria política de Suárez mostraba una carencia ideológica clara, traducida simplemente a los éxitos reformistas, sin una tradición, tan sólo había participado activamente en la UDPE junto a F. Herrero Tejedor, y además, una ausencia de medios apoyados por una base militante, aunque contaba con la aprobación del electorado.

Dentro de sus presupuestos políticos y programáticos, Suárez contaba con el deseo expreso por hacer coincidir *reforma* y *centro*. En los límites asociativos que había concedido el régimen franquista se había consolidado un conglomerado de agrupaciones y orientaciones que políticamente se ubicaban en la oposición crítica regulada. Cada tendencia estaba representada por *familias* o personalidades relevantes cuya estrategia estaba condicionada por una discrepancia particular, e incluso personal, hacia la figura de Franco. No disponían, por tanto, con una línea ideológica que argumentase su antagonismo, y ni siquiera contaban con un respaldo colectivo que amplificara su posición, aunque sí mantenían la confianza por transformar la legalidad del régimen para establecer un sistema democrático en España. La esencia de sus reivindicaciones no tiene efecto político, son débiles en su pragmatismo, pero sí un reconocimiento compartido, cuyos fundamentos sirven de estructura para la reforma política. La defensa más dinámica y decidida de estos principios estuvo encabezada por el grupo Tácito, una corriente de opinión crítica formada por miembros vinculados y

---

<sup>14</sup> Desde la disposición de la Ley Electoral por la que habrían de regirse los comicios del 15 de junio de 1977; la limitación e incompatibilidad expuesta a las Fuerzas Armadas a la hora de practicar en cualquier actividad política o sindical; la aprobación de la Ley de libertad sindical y el reconocimiento del derecho a la huelga, la liquidación de la Secretaría General del Movimiento, desmontando su símbolo más visible, el yugo y las flechas, del edificio de la calle de Alcalá, o incluso, la más determinante, su apuesta por la legalización del Partido Comunista de España. Datos que se pueden visualizar en la obra de Victoria PREGO, *La Transición española*, producción de RTVE, N° Expediente: 45.836.

contrarios al régimen, cuya pretensiones apostaban por la implantación de la democracia representada por todas las opciones políticas.

La consolidación y ampliación de estos mismos presupuestos estuvo representada por la multiplicación de tendencias y asociaciones, cuya enumeración aparentaba ser un juego de palabras ante su diversidad y reiteración. Esta proliferación de siglas significaba un intento por acoplar los intereses particulares de sus representantes a la realidad política ofrecida por el Gobierno. De entre ellas emergen, el grupo de liberales allegados a J. Satrústegui y J. Garrigues, integrados en la Alianza Liberal; los socialdemócratas concentrados en la Federación Social Demócrata (FSD) y dirigidos por F. Fernández Ordóñez; y el movimiento demócrata-cristiano entre los que destacan J. Ruiz Giménez, J. M<sup>a</sup> Gil Robles y Federico Silva, cuya reagrupación completa en una formación resulta imposible<sup>15</sup>. Estas tres formaciones entroncan con la línea reformista de Suárez y comparten su interés por ocupar el centro político conjuntamente.

Conforme a la naturaleza y a la peculiaridad de estas tendencias, su constitución en una coalición de intereses políticos se definió como un movimiento de centro, popular, interclasista, e interideológico que propiciase la heterogeneidad en el electorado. Esta apertura e indefinición programática se debía a la debilidad de su implantación social, a la escasez de medios financieros y a la ausencia de una organización a nivel nacional y local. Con estas señas de identidad se presenta el Partido Popular, de J. M<sup>a</sup> de Areilza y Pío Cabanillas, cuyas limitaciones electoralistas se agravaban debido al distanciamiento de sus representantes con respecto a los dos grandes focos de repercusión política y social: muchos de ellos habían sido altos cargos en el gobierno y administración franquista pero en una segunda línea, y junto con ellos se mantenían vinculados miembros de la oposición moderada, desplazados a los márgenes del régimen; al mismo tiempo, estas personalidades habían rechazado, inicialmente, formar parte del proyecto reformista de Suárez, rehusando formar parte del Gobierno.

Su escaso protagonismo y latente fragilidad política provocó el surgimiento de nuevas fórmulas para concurrir a las elecciones generales del 15 de junio de 1977. La creación del Centro Democrático se gestiona como una coalición electoral integrada por el Partido Popular, desprestigiado tras eliminar políticamente a su experimentado candidato J. M<sup>a</sup> de Areilza, y miembros tan influyentes como Fernández Ordóñez, Garrigues Walker o Álvarez de Miranda. La confluencia de intereses y necesidades entre las distintas tendencias pertenecientes al Centro Democrático, con la exclusión voluntaria de los demócrata-cristianos, y la pretensión del Gobierno por mantener su

---

<sup>15</sup> La composición y significación de todas estas formaciones aparecen en las distintas obras que hemos citado con anterioridad de Carlos HUNEEUS, Silvia ALONSO-CASTRILLO, J. de ESTEBAN y J. L. LÓPEZ GUERRA, y además en E. CHAMORRO, *Viaje al centro de UCD*, Planeta, Barcelona, 1981, referidas a la formación de la UCD.

proyecto, pone en marcha un proceso de aproximación de posturas y pareceres, que propicia su Unión. La composición de la U.C.D.<sup>16</sup> se concibe como «una coalición de partidos, grupos o personas independientes, que se sitúan en una posición de centro y que proclaman su coincidencia con los criterios que inspiran mi actividad política desde el día de mi nombramiento»<sup>17</sup>, es decir un compromiso pactado que de cara al electorado reunía a políticos de la oposición democrática identificados con el programa reformista de Suárez.

### 3.1. Candidato por la U.C.D.

Al frente de esta coalición electoral el presidente del Gobierno, Adolfo Suárez, se presenta como candidato de la Unión del Centro. De nuevo comparece en la televisión pública, en cuya intervención manifiesta dos tipos de discurso adecuado a las dos responsabilidades que representa. El auditorio al que se dirige es el mismo, habla a la sociedad española que va a ejercer como electorado en las próximas votaciones, ante el cual el orador se desdobra utilizando una estrategia conjunta: continuar con su mandato en el Gobierno, sin dimitir, cuya justificación se convierte en el punto fuerte de la candidatura que propone. Suárez habla para un país que ha confiado en él y en su gestión, y lo concibe como un electorado que puede respaldar su continuidad, de ahí que cuide la disposición de las regulaciones, ya que debe combinar la atracción y la buena predisposición que exige la campaña política, y seguir regulando la relación con los gobernados.

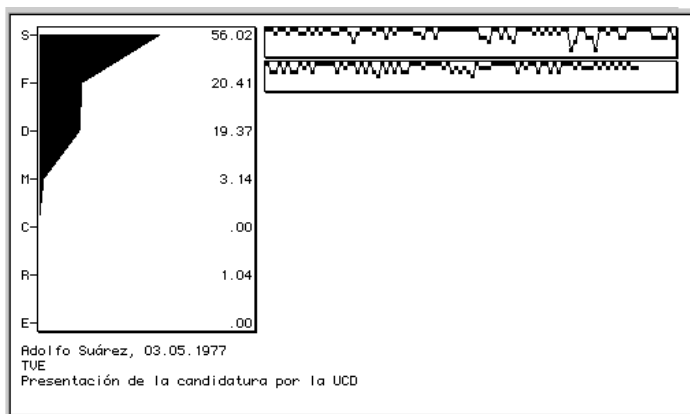
---

<sup>16</sup> Quince son los partidos o formaciones que firmaron el acta constitutiva de U.C.D.:

- Partido Popular (Pío Cabanillas).
- Demócrata-cristianos: Partido Demócrata Cristiano (Álvarez de Miranda).
- Socialdemócratas: Partido Socialdemócrata (Fernández Ordóñez); Unión Social Demócrata Española (Eurico de la Peña); Partido Social Demócrata Independiente (Gonzalo Casado); y Federación Social Demócrata (J. Ramón Lasuén).
- Liberales: Federación de Partidos Demócratas Liberales (J. Garrigues); Partido Demócrata Popular (Ignacio Camuñas); Partido Progresista Liberal (J. García Madariaga); y Partido Liberal (Enrique Larroque).
- Regionalistas: Partido Social Liberal Andaluz (Clavero Arévalo); Partido Gallego Independiente (Meilán Gil); Acción Regional Extremeña (Sánchez de León); Unión Canaria (Lorenzo Olarte); y Unión Demócrata Murciana (Pérez Crespo).

Relación que se puede consultar en ALONSO-CASTRILLO, *op. cit.*, pág. 178, y HUNEEUS, *op. cit.*, pág. 163.

<sup>17</sup> Referencia que hace el presidente Adolfo Suárez al explicar ante el electorado lo que él concibe por la U.C.D., discurso pronunciado el 3 de mayo de 1977 en TVE.



Este doble propósito se ve reflejado por el empleo que hace de las regulaciones, de manera que llega a diseccionar al auditorio en distintos momentos de su intervención, al desarrollar dos partes del perfil, aunque con porcentajes diametralmente distintos. Con Sublimación y Favor intenta captar al electorado, recurriendo a la Desviación para referirse al resto de las opciones políticas y al Miedo para inquietarlo ante la posibilidad de su derrota o de un claro desentendimiento ante la consulta. No duda en recriminar, suavemente, a una parte de la sociedad que ha criticado las últimas decisiones del Gobierno y cuya advertencia puede atraer la indecisión del electorado. El pulso de su discurso se proyecta tanto en la secuencia como en el perfil, premeditadamente va intercalando las estrategias necesarias para regular al electorado con la exposición calculada de los temas centrales, referidos a su decisión de presentarse a las elecciones, a las razones que llevaron al Gobierno a legalizar el P.C.E, y a la falta de atención con respecto a las relaciones internacionales.

Ante la manifiesta carencia de una ideología que fundamente un programa político lleno de contenidos y de proposiciones de gobierno, a diferencia de los partidos con una cierta tradición, Suárez exaspera con una reiterada alusión a la gestión realizada por su equipo y apoyada por la Corona, redundando en el discurso institucional que había defendido en diferentes tribunas. La incorporación del centro como definición de su postura política le sugiere presentarse como un elemento intermedio entre el reconocimiento de las derechas y de las izquierdas, como un *factor de equilibrio* que ayude a superar la tensión permanente entre los extremos partidistas. Su exposición y argumentación del centro aparenta ser más un atajo electoral que le facilite la victoria, más que una concepción política e ideológica que justifique su candidatura.

Su trayectoria, avalada por el refrendo de la sociedad y respaldado por el despliegue de personalidades políticas que en representación de la U.C.D. le ofrece la coalición, le va a permitir ausentarse de la intensa campaña, asistiendo en contadas ocasiones a la celebración de actos públicos. Suárez se reserva para su aparición en

televisión, evitando así el desgaste en los posibles enfrentamientos dialécticos ante el resto de los líderes políticos, con el objetivo de reforzar su efectividad política y su imagen de cara a las elecciones generales.

### 3.2 Elecciones generales de 1977.

En todo sistema democrático, abierto y plural, basado en la representatividad, las elecciones representan una forma de organizar el apoyo y reconocimiento hacia las instituciones. El referéndum celebrado en junio de 1977 vino a ratificar la aprobación de la sociedad al proceso de transición política, la identificación del electorado con las respectivas opciones políticas y a resaltar el deseo por participar en una elecciones libres, sobre todo para quienes habían recuperado el derecho a ejercer su voto tras largos años, y para los que por vez primera querían manifestar su responsabilidad y madurez política, conscientes, ambos, del protagonismo que les concedía la consulta electoral.

La disposición del sistema electoral proporcional, regulado por el decreto legislativo<sup>18</sup> sobre las normas electorales, favorecía la formación de grandes partidos con fuerte implantación y de coaliciones con una amplitud representativa de tendencias moderadas. La aplicación del decreto se basa en una proporcionalidad corregida, en la configuración de listas cerradas, beneficiando a las más numerosas y establece una desigualdad en la media de diputados por provincias, beneficiando a las menos pobladas y escasamente desarrolladas tradicionalmente más conservadoras<sup>19</sup>. Esta interesada restricción propició una simplificación en el sistema de partidos, una reducción de la competición de cara al resultado final y una limitación en las decisiones de los electores, lo que propició una concentración del voto<sup>20</sup> en torno a las dos grandes opciones moderadas: la conservadora representada por la UCD, y la progresista del PSOE, equilibradas en proporción por los reducidos porcentajes del PCE y de Alianza Popular.

La campaña electoral se convirtió en un escaparate donde cada partido político mostraba sus huellas específicas con respecto a la identidad democrática, y al compromiso con su, mayor o menor, pasado, apelando a las figuras y símbolos que los caracterizaron en otras épocas. Pero, por el contrario, la sensación de provisionalidad que desprendía la UCD, motivada por el proceder en su composición, obligaba a centrar la atención en su máxime garante de triunfo y de cohesión en la política de centro. La creciente popularidad de Adolfo Suárez estaba destinada a rentabilizar una campaña diseñada para ensalzar sus virtudes políticas y su cualidad humana. Idénticas

---

<sup>18</sup> Real Decreto-Ley sobre normas electorales, 20/1977, de 18 de marzo de 1977.

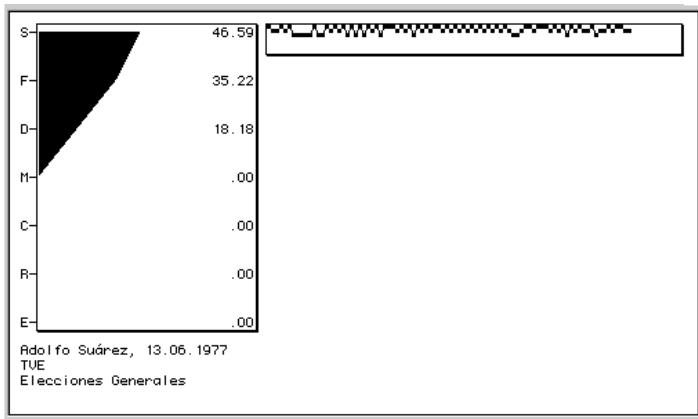
<sup>19</sup> La explicación jurídica sobre la aplicación del Decreto-Ley la desarrolla técnicamente Jorge de ESTEBAN y J. L. LÓPEZ GUERRA, *op. cit.*, págs. 56-65.

<sup>20</sup> UCD con un 34,3%, el PSOE con un 28,5%, el PCE un 9,3% y para AP un 8,4%.



actitudes y prácticas electoralistas que actualmente son utilizadas por los partidos en los mítines y espacios televisivos, su continuidad representa una importación de la interpretación, de la imagen, e incluso, del cariz de los políticos.

Para el cierre de campaña, Televisión Española ofreció a cada representante de las distintas opciones que concurrían a las elecciones la posibilidad de dirigir un último mensaje antes de la convocatoria del día 15. Todos dispusieron de un espacio exclusivo elaborado que aprovecharon para expresar sus ideas centrales. La intervención de Adolfo Suárez no varió a las anteriores y su aparición pública se convirtió nuevamente en un discurso televisado para toda la audiencia nacional.



En sus palabras muestra una seguridad y una templanza que le permite organizar su discurso al mensaje que quiere hacer llegar, disponiendo de las regulaciones con una precisión cuya disposición causa el efecto electoral que pretende. El perfil se caracteriza por el desarrollo de su parte superior donde aparece un equilibrio de los porcentajes. La presentación de la UCD como una opción de centro, una vía segura y moderada hacia la democracia, es traducida como Sublimación, que aparece complementada con la exposición de promesas electorales avaladas por la gestión realizada durante su mandato, y con una serie de referencias precisas sobre la Corona. Esta estrategia sale reforzada cuando desprestigia, hacia ambas direcciones, al resto de las fuerzas políticas, considerándolos como piezas de Desviación, a los que descalifica definiendo sus ideologías como radicales y con escasas garantías democratizadoras.

El discurso está claramente enfocado hacia el auditorio frente al que se expresa, las referencias que hace a su protagonismo, madurez y responsabilidad explican el elevado porcentaje de Favor. Suárez concentra todo su interés en pedir el voto para la UCD, con la promesa de hacerles partícipes de los principios que defiende su política de centro. Este uso masivo de Favor nos indica el carácter electoralista del discurso,

debe ganarse la confianza de la sociedad a través de la palabra, desprestigiando las estrategias de coacción y de subordinación que habían dominado en épocas anteriores.

#### **4. Las Cortes Constituyentes.**

La alta participación en las elecciones generales sirvió como un punto de inflexión entre un estadio inicial de reforma y un período considerado como constituyente, cuyos resultados vinieron a intensificar la transformación del proceso democrático. Su celebración significó un instrumento de regulación entre dos fórmulas de procedimiento político que ayudaron a ir conformando el concepto de transición. La aprobación y reconocimiento de la sociedad va a legitimar el panorama político e institucional por su decidida respuesta ante el referéndum, y, a su vez, va a precisar las nuevas atribuciones y relaciones de cada protagonista conforme a las reglas democráticas, gestando un compromiso complejo pero original que consolidará de forma decisiva el proceso de transición.

La apertura de las primeras Cortes democráticas tras la muerte del general Franco simbolizó, de manera gráfica y representativa, la distribución física de la pluralidad política y de la diversidad social. En el hemiciclo confluían las ilusiones de varias generaciones sociales que habían armonizado su protagonismo por primera vez en unas elecciones democráticas, e igualmente, de diferentes generaciones políticas que por primera vez compartían y participaban de la democracia. Este ambiente de cordialidad había, incluso, ayudado a diluir las presiones y miedos alentados por los nostálgicos del régimen franquista, quienes habían adoptado una forzada moderación democrática.

La disposición proporcional de cada grupo político diferencia las zonas de diversidad ideológica y política del parlamento. A la izquierda una estrenada oposición representada por el Partido Socialista, con 118 escaños, ubicada en frente de un gabinete renovado, liderado por Adolfo Suárez, que, con 165 escaños, alcanza una mayoría relativa de gobierno. El resto de alternativas políticas se localizan en torno a estas dos principales formaciones, destacando la presencia del Partido Comunista de España, con 20 escaños, y la franja de Alianza Popular, con 16 escaños<sup>21</sup>. De esta forma se configura el cuerpo legislativo en representación de una Monarquía parlamentaria, inaugurando un proceso constituyente que diseñará las bases de la democracia actual.

---

<sup>21</sup> La relación de los porcentajes alcanzados y su conversión en escaños, atendiendo a la aplicación del sistema de D'Hondt para el computo de los votos, se pueden consultar la mayoría de las obras anteriormente citadas de HUNEEUS, pág. 173, CACIAGLI, pág. 57, ESTEBAN y LÓPEZ GUERRA, págs. 64-67 y en prensa nacional referida a los días posteriores a la consulta electoral.

Si atendiésemos a un estudio detallado del proceso constituyente desde un prisma estrictamente jurídico, y profundizando en un estudio comparativo con otros períodos constituyentes anteriores e incluso del extranjero, comprobaríamos que muestra algunas singularidades, como que su carácter de *constituyentes* no se estipuló al preparar la reforma política sino que éste se concretó tras los resultados de los comicios de junio; también algunas limitaciones, como que no se cuestionara la institución monárquica pudiendo apelar a otras formas de gobierno representativas y democráticas como era el caso de la tradición republicana; y que expresaría irregularidades, como la ausencia de la aprobación parlamentaria de un reglamento que regulase el proceso, para lo que se determinó la recuperación de unas normas provisionales contenidas en el reglamento de las Cortes franquistas<sup>22</sup>. Pero todas estas singularidades, vicios y limitaciones reforzaron la eficacia y validez del proceso, ya que posibilitaron la formulación de un consenso sociopolítico identificado con la aprobación final de la Constitución de 1978, y en la consecución de un compromiso transcendental de naturaleza económica con los acuerdos de la Moncloa.

El continuo avance de Adolfo Suárez hacia el centro político e ideológico, apoyado ahora más que nunca en la UCD, lo convierte en el mediador de intereses entre las distintas fuerzas democráticas durante el proceso constituyente. Por un lado, su reafirmada condición presidencial le dicta a reestructurar la coalición de agrupaciones centristas para darle la categoría de partido, pero partiendo, lógicamente, desde proposiciones presidencialistas que garanticen su dirección. Esta decisión implica necesariamente la disolución del conjunto de los partidos para su integración final en una formación de centro<sup>23</sup>. Este nuevo sentido partidista obligaba a la desaparición de las distintas corrientes internas, pero la disparidad de intereses entre sus representantes, tanto en el Gobierno, del que formaron parte, como en el partido, dificultaba la regulación de las mismas.

Por otro lado, posibilitó, con la aprobación conjunta del parlamento, la confección de una serie de medidas que facilitaron la construcción de un consenso democrático entre todas las representaciones políticas con proyección social. Una de las primeras decisiones claves fue la de establecer la composición de una Comisión constitucional para la elaboración de una normativa fundamental, de una nueva Constitución española. La redacción del anteproyecto fue asignada a una ponencia

---

<sup>22</sup> Hemos realizado una simplificación del análisis que ha desarrollado Jorge de Esteban desde su especialidad, tomando como objeto de estudio el proceso constituyente, J. ESTEBAN, "El proceso constituyente español, 1977-1978", en F. TEZANOS, R. COTARELO y A. de BLAS (Eds.), *La Transición democrática española*, Sistema, Madrid, 1993, págs. 275-282.

<sup>23</sup> El proceso de constitución de la UCD se inicia a principios de julio de 1977, con las primeras negociaciones internas, teniendo su máxima relevancia a finales de noviembre, con la publicación del documento ideológico del partido cuyo texto resume la ideología de la UCD como «*democrática y de centro, que ha incorporado las formas modernas del liberalismo progresista...*», la definición íntegra se puede consultar en la edición de *El País*, 18 de noviembre de 1977, y finalizan en torno a enero y febrero de 1978 con la difusión de una campaña publicitaria con el eslogan de «UCD en marcha».

integrada por siete juristas de reconocido prestigio con la intención de que le otorgasen un mejor tratamiento técnico.

Esta ponencia representaba, en pequeña proporción, a los distintos grupos parlamentarios, Gabriel Cisneros, Pérez Llorca y Herrero Rodríguez de Miñón por la UCD, Peces-Barba por el PSOE, Solé Tura por el PCE, M. Fraga por AP y Miquel Roca por la Minoría catalana, a excepción de la Minoría vasca parlamentaria, cuya integración podría haber contribuido a que la Constitución hubiera tenido una mayor aceptación entre el electorado vasco. Con la fase de discusión en el Congreso y, posteriormente en el Senado, y a su vez su debate conjunto por las dos cámaras, la Constitución fue aprobada por referéndum nacional el 6 de diciembre de 1978.

La otra gran aportación del proceso constituyente fue la coordinación conjunta entre las fuerzas políticas y empresariales, ante consulta a los agentes sindicales, para la firma de los acuerdos económicos, con el objetivo de intentar estabilizar los indicadores del capital nacional y sanear la economía a corto y medio plazo. La celebración de estos pactos tiene lugar en la Moncloa, donde se reúnen todos los dirigentes políticos, y cuya iniciativa parte de Suárez y de su vicepresidente para Asuntos Económicos Fuentes Quintana. La gravedad del sistema económico y financiero, alentada por la crisis energética de 1973 y por la ejecución de un análisis consciente de la economía española, evidencia la participación y compromiso consensuado de todas las partes para sacar a España del aislamiento y proteccionismo económico tradicional. Los efectos positivos y alentadores de los acuerdos favorecieron la estabilidad necesaria al proceso democratizador y la vigencia de algunas de sus medidas para acuerdos posteriores en los que se exigirá una convergencia en los indicadores económicos.

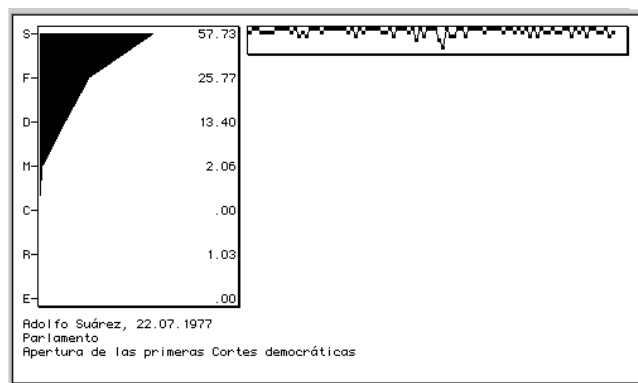
#### **4.1. La apertura de las primeras Cortes democráticas.**

La acogida unánime que recibe el Rey de parte de todos los diputados el día de la apertura de la Cortes ejemplifica la predisposición y concesión de todos los protagonistas con el consenso democrático, al menos, durante el proceso constituyente. De forma oficial se inaugura esta Legislatura, la primera de la Monarquía, con la intervención del presidente Adolfo Suárez, quien toma la palabra por primera vez desde la tribuna parlamentaria<sup>24</sup>. Su discurso es conciso pero lleno de solemnidad, tal y como requiere la ocasión, emulando la exposición del Rey. Con la debida cortesía parlamentaria, Suárez detalla, una vez más, los logros reformistas, reconociendo el papel desempeñado por el pueblo y el electorado, el cual le ha conferido la mayoría relativa de escaños apoyando su programa de centro. En otro orden, aborda seriamente las dos principales preocupaciones de gobierno: la elaboración de una Constitución y el problema económico, ante los que propone una estrecha cooperación y comprensión

---

<sup>24</sup> *Diario de Sesiones* del Congreso de los Diputados, 22 de julio de 1977.

por parte de todos los grupos. La traducción de su discurso a las regulaciones utilizadas nos presenta el siguiente perfil:



Es una constante en Suárez comprobar un alto porcentaje de Sublimación en los perfiles; su desarrollo se debe, como hemos señalado anteriormente, a que emite un discurso institucional, cargado de valores constructivos para la democracia y para su propio partido, y en este instante su empleo no es menor. Ocupa más del cincuenta por ciento de las regulaciones, correspondiéndose al enunciado de medidas de gobierno programadas para esta legislatura, a la exposición de iniciativas de su grupo parlamentario, ambas complementadas con las alusiones al estado de madurez alcanzado en el proceso democrático. Estas mediadas están referidas a las soluciones que se pretenden dar, partiendo de una colaboración conjunta, a la crisis económica arrastrada de años anteriores y a la preparación de un marco legal que fundamente la provisionalidad política a través del dictamen de proyectos de Ley. No deja de sorprender la predisposición de apertura y de colaboración que muestra Suárez ante los participantes de la democracia. La opinión de la sociedad había servido como referencia para la actuación de su Gobierno, tras las elecciones, su interés se centra en la decisión que deben tomar las Cortes en representación de la voluntad popular y que, a su vez, legitima el programa de gobierno, de ahí que Suárez solicite y ofrezca la colaboración de todas las fuerzas presentes en la Cámara. Esta declaración de intenciones justifica el elevado porcentaje de Favor, cuya exigencia y necesidad de participación le lleva a descender hasta la Represión, en la escala dispuesta en el perfil, pero de forma cortés y sin violentar al auditorio.

La aplicación de todas estas medidas, lógicamente buscando el apoyo de la mayoría parlamentaria, debe establecerse sobre los problemas e inconvenientes que deben solventar legislativamente. Todos los condicionamientos que deben abordar en materia jurídica y que obstaculizan la elaboración del texto constitucional, y la enumeración de los problemas que influyen negativamente en la economía, son presentados como elementos de Desviación, ante los cuales, y de ahí la importancia de

la colaboración inmediata, deben buscar alternativas para contrarrestar su complicación. Esta regulación complementa y refuerza a la de Favor, ya que estas contrariedades, intensificadas con el empleo de Miedo, invitan a entrar a formar parte de la voluntad general de las Cortes ofrecida por el Gobierno. Y la estrategia de Favor, muy redundante, estimula a superar todos los problemas planteados al principio del proceso constituyente<sup>25</sup>.

El discurso de Suárez en la Cámara parlamentaria origina nuevos comportamientos en sus sucesivas intervenciones, con respecto a sus variadas apariciones públicas en televisión. En estos casos, el auditorio es reducido, por las limitaciones físicas y de expectación, y contrario a su palabra, por la lógica parlamentaria y la diversidad ideológica, por tanto el desgaste de su discurso es mayor, de ahí que opte por no realizar muchas comparecencias<sup>26</sup> delegando su representatividad a otros miembros de su grupo o de su Gobierno y se reserva para las ocasiones transcendentales. Este silencio, sin duda, no deja de ser otra estrategia más que define su discurso pero que no se refleja en su perfil al no producirse ninguna manifestación.

#### **4.2. Aprobación de la Constitución.**

La entrada de la contemporaneidad en el mundo occidental subraya un cambio en las instituciones, en la representatividad y en la mentalidad de sus participantes, llegando a conformar un nuevo corpus, un nuevo Estado, que ha caracterizado y dado validez a los últimos doscientos años. Este corpus ha segregado una serie de piezas y principios que han legitimado nuestra época y cuya transformación ha diversificado nuestra actualidad. Una de estas piezas básicas que articulan al Estado contemporáneo es la norma constitucional, cuya declaración ha significado la formalización y reglamentación de las prácticas políticas, de las relaciones sociales, de las actividades económicas, e incluso, del desarrollo cultural. Estos principios, a su vez, han estructurado a los diversos sistemas democráticos, con sus particularidades y sus limitaciones, vertebrando, en mayor o menor medida, los poderes representativos.

El período contemporáneo español ha confeccionado múltiples textos constitucionales de diversa concepción, proliferando los democráticos, abundando los pseudodemocráticos y otros de naturaleza autoritaria, con gran relevancia, cuya suma no

---

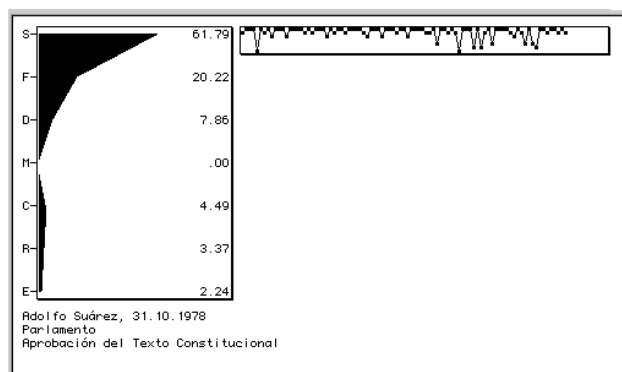
<sup>25</sup> No olvidemos que el objetivo principal del orador es intentar regular el antagonismo existente en toda organización y para ello dispone de las regulaciones necesarias para conseguirlo. El discurso político encierra una segunda intención, promovida por el orador, la de procurar que sus palabras sean compartidas por la mayoría del auditorio y para ello va a utilizar las estrategias que faciliten su aceptación.

<sup>26</sup> Estas ausencias o irregularidades se pueden comprobar atendiendo al número de veces que ha intervenido en cuestiones parlamentarias, en debates o en proposiciones de proyectos recogidas en el Diario de Sesiones, y que incluso han sido criticadas. Pero por otro lado, esta actitud es una característica justificada por los sucesivos presidentes del Gobierno por su expresa atención y dedicación a las cuestiones de Estado.

ha significado un progreso en la construcción de un Estado moderno, sino una serie de cortes sistemáticos que fracturaban la legalidad preexistente, edificándose sobre la negación de lo anterior, del pasado. La elaboración de la Constitución de 1978 integra y, al mismo tiempo, abandona elementos esenciales y determinantes de nuestro pasado. Su texto establece enlaces con cuestiones que surgieron en el pretérito, y ha aparcado otras en vía muerta que perdieron su vivacidad a finales de este siglo.

En este sentido, el concepto de consenso alcanza otra dimensión que se refiere no tan sólo al compromiso histórico que alcanzaron los agentes democráticos, sino a la integración de un pasado renovado con los valores que fundamentaron el proceso de transición. Realmente el texto constitucional contiene a las diferentes ideologías representativas del panorama político, pero también incorpora, virtualmente, la prestancia de muchas otras que se desvanecieron por carecer de esa representatividad. Restándole solemnidad, la Constitución de 1978 se articuló bajo el consenso del pasado de España.

Tras alcanzar las distintas fases de redacción, de discusión en el Congreso y posteriormente en el Senado, el texto concluye su recorrido con su aprobación a la que suman la mayoría de los grupos parlamentarios<sup>27</sup>. Desde esta perspectiva pronuncia su discurso Adolfo Suárez<sup>28</sup>, consciente de la trascendencia de su significado pero sin dejar de aportar su interpretación al resultado.



<sup>27</sup> La posición de los partidos ante la aprobación de la Constitución se distribuyeron a su favor la UCD, el PSOE, el PCE, parte de AP, M. Fraga entre ellos, Convergencia Democrática de Cataluña e Izquierda Democrática, en su contra la Unión Nacional Española y Acción Democrática Española y se abstuvieron el PNV, Esquerra Republicana de Cataluña y Euskadiko Ezkerra, de tal forma que los resultados obtenidos fueron 325 votos a favor en el Congreso y 226 en el Senado, con la misma relación, los votos en contra fueron de 6 y 5, y 14 y 8 las abstenciones. Jorge de ESTEBAN, *op. cit.*, pág. 295, ALOSNO-CASTRILLO, *op. cit.*, pág. 231.

<sup>28</sup> *Diario de Sesiones* del Congreso de los Diputados, 31 de octubre de 1978.

El reconocimiento de los principios y valores recogidos en la Constitución manifiesta la conformidad que Suárez intenta generalizar. Sus palabras expresan los mejores calificativos para los protagonistas, repartiéndolos entre la Corona, las fuerzas políticas, y la sociedad en general, como principal refrendo, a los que reúne para identificarlos a través de Sublimación y Favor. Los porcentajes de ambas regulaciones son los más elevados, lo que nos indica la solemnidad que Suárez quiere otorgar a la aprobación del texto, y de esta forma revaloriza y potencia los fundamentos constitucionales frente a las declaradas Desviaciones externas que se muestran contrarias o indiferentes ante la legalidad de la norma. Pero por otro lado, y a pesar de la brevedad de su intervención, localiza las discrepancias y descontentos con respecto a su interpretación de la Constitución, con los que emplea las estrategias más críticas. En los momentos previos de la votación final, Suárez exhorta a los parlamentarios con respecto a su postura para que recapaciten ante su contrariedad o abstención frente a una previsible mayoría, alegando la relevancia del compromiso alcanzado por la Cámara. Esta última mediación la intenta regular con Culpabilidad, advirtiéndoles de la importancia de su decisión, por el contrario, el empleo de estrategias más duras, sin duda, provocarían un efecto de disuasión, lo que demuestra su destreza comunicativa. Sin embargo, se reserva las críticas y acusaciones, aplicando Represión para aquellos grupos, concretamente el socialista, que han intentado modificar algunos puntos de las disposiciones, que desde el juicio del presidente no tienen validez ni coherencia con la totalidad del texto, y que incluso llega a desestimar Expulsando sus propuestas.

Este pulso mantenido entre Gobierno y oposición denota una fluidez en el mecanismo parlamentario, al disponer, aunque todavía sea de manera provisional, de un texto constitucional al que se pretende dar una aplicación urgente. Esta interacción entre los actores principales del Congreso evidencia la emergencia de la normalidad parlamentaria que llega a desplazar al consenso democrático hacia otros ámbitos de menor entidad del sistema político y social<sup>29</sup>.

La aprobación de la Constitución, refrendada finalmente por la sociedad española, constituye una pieza de perpetuación del Estado actual, que reconoce su Jefatura en la Corona y que determina el espacio del Ejército especificándole sus funciones democráticas. Una vez diseñada la estructura de ese Estado, el conflicto, la controversia y el debate se instalan en los órganos legislativos, que a través de la elección del ejecutivo y composición del Congreso pasan a ser regulados mediante los fundamentos del sistema democrático.

---

<sup>29</sup> Muchos autores han tratado de justificar la muerte o desaparición de la idea de consenso, pero, sin duda, éste pervive con la vigencia de la Constitución. Su regeneración depende de la eventualidad del gobierno en funciones, aunque muchas veces se haga un uso demagógico de su validez, limitando su pragmatismo y olvidando su sentido.



## 5. La primera Legislatura democrática.

El proceso democrático echa a rodar, abriendo y cerrando bucles que desplegamus para presenciar la continuidad de los acontecimientos acaecidos. Tras la disolución de las Cortes se procede a la convocatoria de nuevas elecciones, que desencadena una activa campaña electoral, donde los participantes reactivan sus discursos partidistas partiendo desde puntos distanciados atendiendo a las anteriores comicios, para volver a componer un Congreso plural y multicolor. La presentación de candidaturas activa la competitividad dialéctica entre los líderes políticos en su empeño por ampliar su programa entre el electorado, con el objetivo de poder constituir una nueva formación en el Gobierno. Pero los resultados de las elecciones generales no llegaron a alterar la relación de fuerzas en la Cámara<sup>30</sup>, sobre todo entre los partidos mayoritarios.

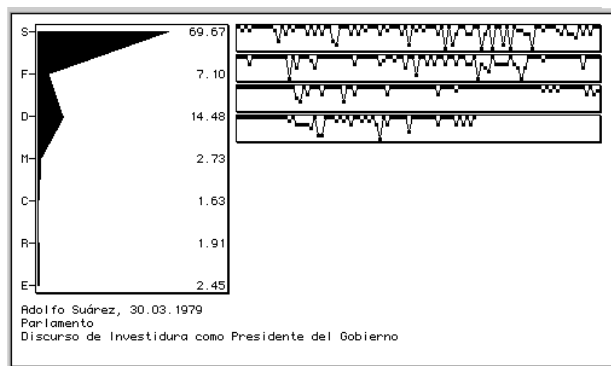
La reelección de Adolfo Suárez como presidente del Gobierno supone una continuidad en la representación del sistema democrático, pero supone un cambio en su discurso y en su comportamiento político. La particular actividad parlamentaria de Suárez, afectada por las desavenencias y contradicciones en el interior de su partido, frente a la enérgica oposición de los socialistas, va a ir erosionando su autoridad y capacidad de controlar las decisiones de la Cámara. Este deterioro va a incidir sobre el contorno de su perfil, que si ya había dado muestras de debilidad, a partir de ahora va a experimentar un desarrollo mayor de su parte baja, asistiendo a un empleo progresivo de regulaciones medias y duras, superiores al porcentaje de sus estrategias habituales.

### 5.1. Discurso de investidura.

El hecho de convertirse en protagonista directo del proceso de transición le va a otorgar la oportunidad de estrenar una serie de rituales democráticos que se repiten en la actualidad, convirtiéndose en hábitos, y cuya importancia trasciende por ser la primera vez que el Ejecutivo transmite una declaración de intenciones, como base de su programa de Gobierno, por vía parlamentaria al resto de la sociedad. Uno de ellos es el discurso de Investidura que inaugura y oficializa la nueva Legislatura.

---

<sup>30</sup> La UCD volvió a conseguir la mayoría de los votos, alcanzando un 35,02%, con 168 escaños, seguido del PSOE con un 30,49% de los votos y con 121 escaños, el PCE aumentó en número de escaños a 23, con un 10,80% y AP bajó hasta 9 escaños, con un escaso 5,96% de los votos. Datos sacados del trabajo de Mario CACIAGLI, *op. cit.*, págs. 141-143.



La representación del perfil no tendría mayor consideración, si lo comparamos con otros discursos de la misma naturaleza, como todos aquellos que manifiestan una clara condición institucional, si no presentase un relativo crecimiento de su parte inferior. Oficiosamente, el discurso de Investidura no es una intervención necesaria o imprescindible, porque de alguna forma, representa, en términos más precisos y muchos más extensos, una aplicación del programa político que ha venido anunciando en la campaña electoral, y que por tanto ya conocen, tanto los diputados allí presentes como el resto de la ciudadanía, lo que convierte a esta oportunidad de poder ejercer el poder de la palabra contemplada en la Constitución en una ratificación de los principios y valores que representa Suárez y su grupo parlamentario<sup>31</sup>. Esto explica que la línea de Sublimación ocupe tanto espacio en su perfil como en las líneas de su texto. Si observamos el porcentaje de Favor, comprobamos que su escasez coincide con un alejamiento lógico del inicial compromiso y su presencia se limita a las fórmulas de cortesía parlamentaria. Las referencias a los elementos de Desviación no concitan al reconocimiento del auditorio, a menos que se refiera a la violencia terrorista o a la relación de problemas económicos, ante los que expresa su temor, sino a las cuestiones que puedan desarmar su programa económico. De esta forma, Suárez debilita una estrategia que había utilizado con destreza para aglutinar el interés del auditorio.

El desarrollo de los porcentajes en el resto de las regulaciones manifiestan el reconocimiento de Suárez de una oposición directa y activa en la Cámara, al mismo tiempo que es consciente de que la discrepancia se ha agudizado en la relación particular que mantienen el Gobierno y el grupo socialista, y su debilidad para poder encauzar el antagonismo latente mediante regulaciones menos dramáticas. Esta tensión revela un cambio de comportamiento, llegando a revelarse o intentar contradecir las propuestas de los socialistas, mediante Represión y Expulsión. Pero en esta ocasión la apreciación es escasa, su interés está en la exposición del programa de Gobierno y no quiere concederle abundante protagonismo a la oposición, pero la brecha abierta entre

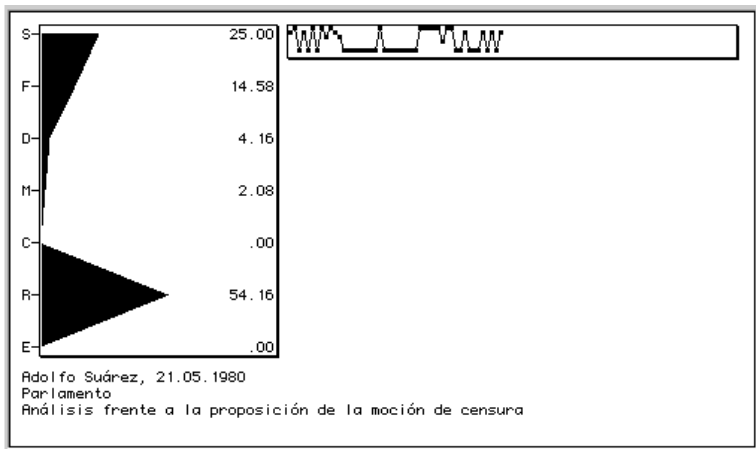
<sup>31</sup> *Diario de Sesiones* del Congreso de los Diputados, 3 de marzo de 1979.

las dos orientaciones es aprovechada por el líder socialista para presentar su alternativa política, actuando como un resorte para propiciar un estiramiento en los porcentajes de estas dos regulaciones en sus sucesivas intervenciones.

## 5.2. Debate sobre el estado de la Política de Gobierno.

Con motivo de la presentación en Cortes de los planteamientos y balance de la actuación del Gobierno, se reactiva con toda su intensidad el antagonismo creciente entre Suárez y la oposición socialista. El presidente abre la sesión con una comunicación referida a su política nacional, a las cuestiones del orden y seguridad cívica, sobre materia económica y, finalmente, al proceso autonómico, manifestándose en el mismo tono que el discurso de investidura. Las discrepancias y los desentendimientos marcan el pulso del debate, alcanzando su situación más extrema y delicada cuando el grupo parlamentario socialista presenta la moción de censura y su alternativa política al gobierno de Adolfo Suárez.

La respuesta recoge el trance en el que se encuentra su orador y refleja toda la energía dialéctica en la disposición de las estrategias. El perfil dispara las regulaciones más inflexibles, agudizando su representación y reduciendo los márgenes de las regulaciones que, hasta ahora, le habían caracterizado. El enfrentamiento entre las dos orientaciones es profundo y divide el hemicycle entre dos concepciones políticas contrarias, a las que se suman la expectación del resto de las formaciones.



La afrenta socialista, presentada por el corrosivo Alfonso Guerra y puntualizada por Felipe González, desproporcionan los porcentajes del perfil de Suárez. Una vez más, el presidente tiene que improvisar su actuación, alejándose de los grandes discursos prefabricados, como lo había hecho en la explicación del primer reajuste

ministerial, con la diferencia de que, frente al insistente dinamismo de la oposición incrementado por las discrepancias internas de su partido, la autoridad del presidente sale debilitada y en crisis.

La réplica va dirigida expresamente a la reacción que han generado los líderes socialistas, extrayéndole todas las críticas y reprobaciones posibles que en ese momento Suárez puede hacer a las propuestas presentadas, con respecto a las líneas de su propio programa, lo que ocasiona este empleo masivo de Represión. Esta concentración de su discurso<sup>32</sup> casi expresamente en esta regulación revela su desconcierto y fragilidad, ya que ni siquiera recurre a estrategias más efectivas como Culpabilidad, que complementada con el alto porcentaje de Sublimación hubieran podido garantizar la aceptación de su propuesta y la pretendida retirada de la moción. La relación está tan deteriorada que no le permite encauzar el antagonismo hacia posiciones más estables que no perjudiquen su estabilidad política, pero sus palabras han reforzado las discrepancias que serán argumentadas en el debate de censura.

## 6. La dimisión de Adolfo Suárez.

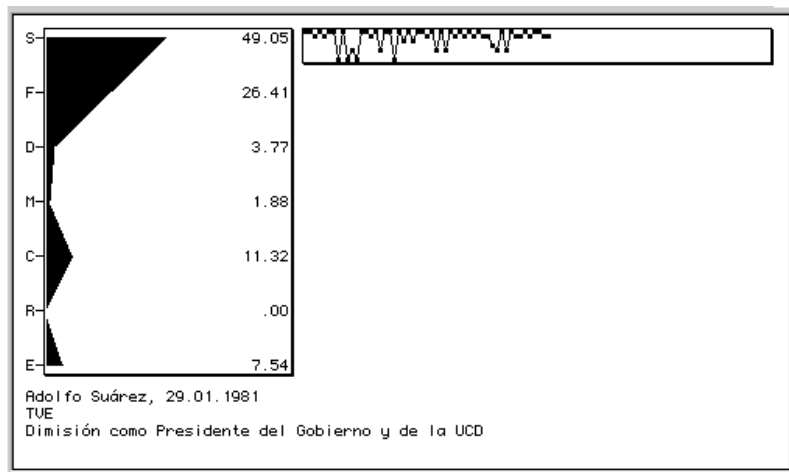
La sucesión de los acontecimientos durante el proceso de transición han marcado un ritmo, un tempo, que es difícil de precisar por su intensidad. Un proceso que ha generado la aparición de muchos actores, de múltiples tendencias e interpretaciones de la realidad política, una complejidad de caminos cuyas señales ha borrado el olvido, y una multiplicidad de vías que han prolongado su trayecto hasta la actualidad; sin embargo el recorrido político del que fuera uno de los máximos exponentes y protagonistas del proceso cierra su trayectoria tras su dimisión como presidente del Gobierno y como representante del centro político.

A principios de 1981, el antagonismo que había canalizado el grupo socialista hacia la figura de Adolfo Suárez salta para instalarse en el seno de la UCD. Las corrientes críticas y contrarias del partido habían minimizado tanto la autoridad de su presidente que habían precipitado su aislamiento. La celebración del segundo Congreso de la UCD había acordado la necesaria, y lógica, reestructuración de sus órganos, debido al fracaso de la política de la dirección y a la debilidad mostrada por su representación en el Parlamento. La renuncia de Suárez activó la pluralización del partido, al estar representadas las distintas tendencias en la participación del poder, pero esta diversidad incentivó la fragmentación entre las familias —socialdemócratas, democristianos y liberales— y la descomposición del proyecto de centro. Este efecto provocó la *emigración* de dirigentes importantes hacia otras formaciones y forzó el desplazamiento ideológico de la UCD hacia la derecha política, compitiendo electoralmente con el fortalecimiento de M. Fraga en Alianza Popular.

---

<sup>32</sup> *Diario de Sesiones* del Congreso de los Diputados, 21 de mayo de 1980.

Adolfo Suárez prepara su acto de dimisión con las dimensiones que requiere el plano de la cámara de televisión. Nuevamente, y por última vez, comparece por el medio que le dio a conocer, que lo presentó como el presidente de la reforma y de la Corona. En una sola intervención, en un tiempo real, se separa de los dos cargos que había representado a lo largo del proceso de transición y anuncia su despedida como si fuera un cierre de programa, una actuación que quedará grabada en el *positivo* de la democracia española.



En una larga intervención,<sup>33</sup> Suárez repasa toda su trayectoria política e institucional, sin perder el sentido de solemnidad que había reiterado en sus anteriores comunicaciones. Su presencia pública es entendida como un acto de atención al conjunto de la sociedad española, que había actuado, durante todo el proceso, como legitimador de su proyecto político; sus constantes alusiones explican el desarrollo de Favor en el perfil, estrategia que extiende al Rey, a las fuerzas políticas y a miembros de las instituciones democráticas. Esta condescendencia general se entiende, también, por su escaso uso de Desviación, al aludir a las frustraciones del pasado y a la peligrosa amenaza del terrorismo. En el encabezado de su discurso, al igual que de su perfil, sitúa los principios sobre los que se ha asentado su práctica política, su representación en el Gobierno y su participación en la Unión de Centro Democrático, refrendada por el apoyo constante de la mayoría del país, para quienes a todos ellos se reserva el empleo de Sublimación. Su renuncia provoca la sorpresa generalizada, lo que le lleva a desestimar las peticiones de permanencia y a rechazar, mediante Expulsión, cualquier tipo de explicación de su meditada decisión. Por eso, no cierra su discurso sin querer

<sup>33</sup> La reproducción del texto fue publicada íntegramente por la mayoría de los diarios nacionales el día después de su comparecencia en TVE, *El País*, 30 de enero de 1981, pág. 11.

dejar de mencionar a todos aquellos que han precipitado, legítimamente o interesadamente, su dimensión, a quienes se dirige con Represión.

## 7. Adolfo Suárez ante su perfil.

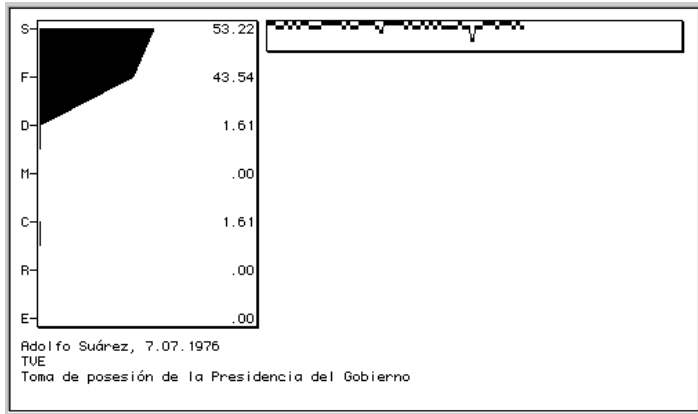
A través del método de análisis de las regulaciones hemos recorrido la trayectoria política y democrática de Adolfo Suárez, desde sus relevantes discursos como presidente del Gobierno hasta su participación parlamentaria. Como ya dijimos al principio, hemos establecido una selección del conjunto de sus intervenciones para acercarnos a lo que han significado sus palabras durante el proceso de transición. Un corpus de discurso que han conformado su recorrido político, un recorrido que hemos trazado con cada uno de los instantes más representativos de su actividad democrática. Sin duda alguna, podríamos ampliar la selección, pero también del mismo modo, podríamos haberla reducido, sin embargo hemos querido vincularla al carácter institucional que imprimió al proceso, de ahí que hayamos incluido muchos de los momentos trascendentales de la transición en los que ha estado presente o tomado partido.

Entre las posibilidades que nos ofrece el método de las regulaciones está la de poder observar la evolución del discurso de cada orador, de comprobar las oscilaciones que se producen en su perfil, atendiendo a la tipología que expusimos anteriormente. Sus diferencias, entre cada perfil, obedecen a que se puede establecer una generalización de los comportamientos del orador, una clasificación que no expresa modelos preconcebidos en la relación, sino que se obtiene con el análisis progresivo de los discursos. A lo largo de la explicación ya hemos apuntado las oscilaciones apreciadas en el perfil de Adolfo Suárez, pero ahora vamos a intentar seleccionar de su recorrido varios instantes significativos que apuntan esos cambios en su continuidad discursiva. Cada perfil no se identifica con una etapa diferente en el proceso de transición, no intentamos acotar su evolución hasta particularizarla, sino lo que interesa es anotar las variaciones que orientan su perfil hacia un tipo de comportamiento.

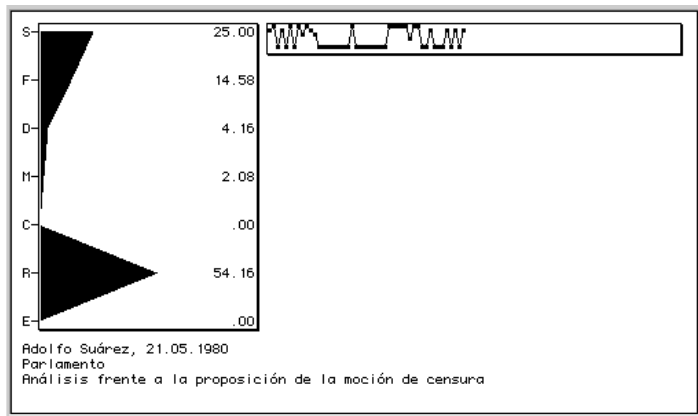
Si partimos de la primera intervención de Suárez como presidente del Gobierno podemos ya, junto con el resto de las manifestaciones producidas en la continuidad de su cargo, identificar su discurso con un tipo de perfil que lo caracteriza.

La disposición de las regulaciones en la banda nos revela la exposición de un discurso donde el orador es altamente reconocido por su auditorio, en nuestro caso obtiene y manifiesta esa identificación debido a su designación por el Rey, que de cierta manera, le delega el prestigio que había alcanzado la Corona tras la muerte de Franco. Un perfil donde abunda la Sublimación y el Favor, cuyos valores son capaces de regular el antagonismo inherente a la organización, sin apoyarse en ninguna otra estrategia, aunque aquí esta ausencia se debe por su interés de integrar al auditorio, sin exclusiones, con las propuestas de gobierno. Es el tipo de discurso que revela la ostentación del

orador, en representación de un Poder institucionalizado que pretende mantener su autoridad ante el auditorio.

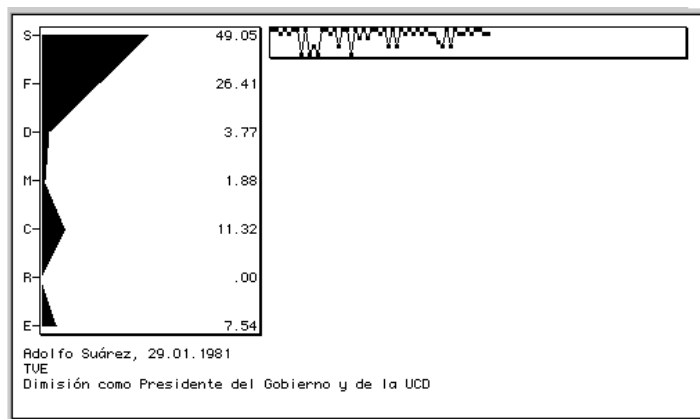


Un segundo instante seleccionado, que va a caracterizar sus discursos, está vinculado al desarrollo de su participación en la Cámara. Tras las sucesivas elecciones el Parlamento diseña el espacio político que lo representa e individualiza cada una de las agrupaciones políticas en la defensa de sus particularidades e intereses. Tal composición aviva el antagonismo entre una oposición formada y un Gobierno establecido.



Es el momento en que Suárez tiene que emplear estrategias más duras para regularizar esa discrepancia, los casos en que la oposición se desenvuelve en la normalidad parlamentaria para manifestar su disconformidad con la política del Gobierno. Por lo tanto, su discurso se relaciona con un perfil caracterizado por la dinámica que exige la experiencia parlamentaria, pero que, sin duda, ha modificado la

estructura del mismo. La relevancia de esta transformación radica en la agudización de su comportamiento que llega a desbordar al orador, provocando su desgaste político.



La incompatibilidad de resistir a las fuertes críticas de la oposición socialista, tanto en la moción de censura como en el resto de las explicaciones de su programa político, y a las presiones de su partido por mediar entre los intereses de cada corriente, propician su retirada política y el abandono de la línea institucional que había representado. Sus palabras dibujan un perfil que proyecta la limitación de su condición, y las garantías de participación en un sistema democrático del que fue principal protagonista.



## 8. Bibliografía.

- Abella, Carlos. *Adolfo Suárez*, Espasa Calpe, Madrid, 1997.
- Alonso-Castrillo, Silvia. *La apuesta del centro. Historia de la UCD*, Alianza, Madrid, 1996.
- Caciagli, Mario. *Elecciones y partidos en la transición española*, C.I.S., Madrid, 1986.
- Esteban, Jorge de y López Guerra, Luis. *Los partidos políticos en la España actual*, Planeta, Barcelona, 1982.
- García Cotarelo, Ramón (Compilador). *Transición política y consolidación democrática. España (1975-1986)*, C.I.S., Madrid, 1992.
- García San Miguel, Luis. *Teoría de la Transición. Un análisis del modelo español. 1973-1978*, Editora Nacional, Madrid, 1981.
- Huneeus, Carlos. *La Unión de Centro Democrático y la transición a la democracia en España*, C.I.S., Madrid, 1985.
- Meliá, Josep. *Así cayó Adolfo Suárez*, Planeta, Barcelona, 1981.



## ***Ventajas de la metafonia y semi-inversión lingüística en niños monolingües aprendientes de EFL.***

### ***Advantages of the metaphonology and linguistic semi-immersion in monolingual children learning EFL.***

**Juan Jesús Rueda López.**  
Universidad de Sevilla.

Recibido el 7 de mayo de 2009.  
Aprobado el 29 de mayo de 2009.

**Resumen:** Este estudio piloto de nueve meses de duración presenta un análisis empírico que refleja la evolución de los fonemas oclusivos sordos ingleses /ph/, /th/, /kh/ en dos grupos (control y experimental) de niños monolingües españoles con edades comprendidas entre los 6,3 (6 años y 3 meses) y 7,8. El seguimiento se llevó a cabo para determinar si los niños del grupo experimental producían aspiración en las realizaciones físicas de /ph,th,kh/ en mayor medida que los niños del grupo control. La hipótesis inicial se basaba en la idea de que a lo largo de un curso académico los sujetos del grupo experimental desarrollarían un VOT (*Voice Onset Time*) superior al grupo control.

**Palabras clave:** Metafonología. V.o.t. Adquisición del inglés en niños españoles. Aspiración de oclusivas sordas, Semi-inmersión.

**Summary:** This nine month duration pilot study presents an empirical analysis that shows the evolution of the voiceless plosive English phonemes /ph/, /th/, /kh/ in two groups (control and experimental) of Spanish monolingual children aged 6.3 (6 years and 3 months) to 7.8 years old. The monitoring aimed to discover whether the experimental group would produce a more natural realization of the English phonemes mentioned above than the control group. The hypothesis predicted that the experimental group would develop a longer VOT than the control group by the end of the academic year.

**Key words:** Metaphonology. V.o.t. English acquisition by Spanish children. Voiceless plosive aspiration. Semi-immersion

## 1.- Introducción.

Cuando nos encontramos inmersos en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua (L2, L3, etc., en adelante) nos enfrentamos a un fenómeno cognitivo-lingüístico conocido como *transferencia lingüística*, es decir, experimentamos de manera sistemática la influencia de nuestra primera lengua (L1, en adelante). Esta incidencia de la L1 en la producción de la L2 mediante la *interlengua* (ver SELINKER, 1972) se nos presenta, en la mayoría de los casos, como un aspecto negativo y contraproducente de cara al perfeccionamiento de la última en el contexto adquisitivo; para referirnos a esta *transferencia negativa*, usamos el término *interferencia*, el cual guarda estrecha relación con los orígenes de la *Teoría de la Interferencia Lingüística* que más adelante apoyaría la archicitada *Hipótesis del Análisis Contrastivo* de LADO (1957). Sin duda, la fonología de la L1 llega a hacer que el aprendiente filtre fónicamente y procese diferencias acústicas que no son fonéticamente relevantes en la L2; por lo tanto, los errores que caracterizan el habla no nativa pueden ser debidos a representaciones incorrectas de los elementos subyacentes de la L2, por ejemplo cuando el niño pronuncia la palabra “pen” [!\*!pen], en lugar de articular la consonante áfona inglesa con aspiración (= [phen]). Los casos más comúnmente discutidos de interferencia de la L1 en la fonología interlingüística están relacionados con niveles segmentales, pero aquélla puede afectar también a otros aspectos de la fonología, incluyendo reglas fonológicas, estructura silábica, fonotaxis y entonación.

En nuestro estudio, se analizan dos grupos de niños en edad escolar, entre los seis y los casi ocho años del mayor, un rango que no se quería superar en principio con el fin de evitar tener que especular con el *Período Crítico* y su incidencia en la precisión de los datos obtenidos<sup>1</sup>. Todos los participantes recibían clases de inglés en un colegio público en horario de mañana, el mismo número de horas a la semana y con profesores no nativos. Ningún niño padecía discapacidad articulatoria o auditiva. Fueron seguidos desde comienzo del curso escolar en septiembre hasta nueve meses después, un mes antes de finalizar en junio.

Como se comenta en §.3.4, una de las diferencias entre grupos es que los niños del grupo experimental recibían información acerca de la L2, en este caso en forma de concienciación fonológica, lo cual supone, para el hablante, el desarrollo de una destreza metalingüística que ha sido estudiada interdisciplinariamente durante décadas, y de la cual existe evidencia de representar un aspecto muy positivo en la adquisición de lenguas; en términos generales, se ha probado que esta concienciación fonológica nos capacita para desarrollar la habilidad para segmentar sonidos usados cuando articulamos una lengua (YAVAS, 2007).

---

<sup>1</sup> Gracias a la reciente LOE se ha podido experimentar por primera vez con un grupo control que tenía inglés como lengua extranjera obligatoria a los seis años.

Me decidí a profundizar en este campo tras una observación que ponía de manifiesto una posible hipótesis lingüística: la aspiración fonética en elementos de la lengua inglesa es más evidente en niños expuestos a un ambiente de habla inglesa nativa tres veces por semana, con profesores nativos y recibiendo información metafonológica (lugar de articulación, paradigma de sonidos, discriminación en pares mínimos, etc). Distanciándonos un poco de las teorías *Krasbianas* sobre la importancia del *input* y el *innatismo Chomskiano* de la no necesidad de hablar (ya que el lenguaje surge intrínsecamente mediante reglas y parámetros establecidos), observé que otra de las diferencias entre ambos grupos de participantes podría ser el beneficio de producir *output* por los mismos alumnos; de esta manera, y siguiendo el *constructivismo* de Piaget y el *interaccionismo cooperativo* de Vigotsky, mi hipótesis se apoya en la idea de la construcción de conocimiento y el desarrollo de habilidades lingüísticas de forma activa, y no pasiva, a la hora de manejar una L2.

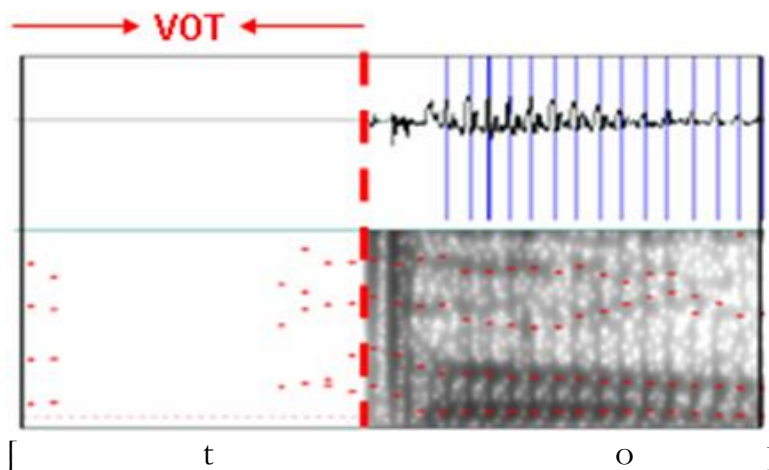
Por supuesto, mis indicios fueron solamente impresiones informales en un plano perceptivo, sin constatación empírica alguna. Para confirmar dichas impresiones, decidí realizar un análisis cualitativo/cuantitativo del corpus que me ayudara a dilucidar con precisión si verdaderamente los niños del grupo experimental producían un VOT mayor que los del grupo control al final del curso.

El resto del artículo se organiza de la siguiente manera: §.2 introduce y presenta nuestro referente experimental y medida acústica empleada en el estudio (VOT); §.3 presentan los materiales que se utilizaron para el experimento, la metodología empleada y la información relevante acerca de los informantes; en §.4 presento el estudio empírico, ilustrando y explicando el comportamiento de los sonidos bajo estudio; §.5 presenta los resultados; §.6 comenta brevemente el estatus de la lengua inglesa en España y sus implicaciones socio-pedagógicas; por último, en §.7 se expondrán las conclusiones y tema del próximo estudio.

## 2. Voice Onset Time (VOT).

En un estudio interlingüístico de categorías con sonoridad y aspiración, LISKER y ABRAMSON (1964) propusieron que una medida acústica del intervalo de tiempo entre el comienzo de la consonante y el principio de la vibración de las cuerdas vocales contenía suficiente información para cuantificar la diferencia entre oclusivas sordas y sonoras. Para ellos, esta medida incorporaba aspectos de otras dos diferencias acústicas entre oclusivas fonológicamente sordas y sonoras en inglés: longitud de aspiración y amplitud. LISKER y ABRAMSON nombraron esta medida *Voiced Onset Time* (VOT).

El VOT comprende el intervalo temporal entre la barra de explosión de una consonante oclusiva y el comienzo de la sonoridad de una vocal (figura 1). Hoy por hoy, el VOT supone uno de los métodos acústicos más empleados y precisos cuando queremos medir la manifestación alofónica de los fonemas sordos oclusivos de cualquier lengua. Es, por tanto, una medida relevante para la clasificación de la sonoridad en las plosivas de inicio de sílaba. En la siguiente el tiempo de inicio de sonoridad se puede apreciar con claridad gracias al espacio en blanco que marca la ausencia de energía acústica (VOT). Esta duración de explosión contribuye de manera precisa a la medición fonética, ya que supone un parámetro fiable que ayuda a categorizar las distintas oclusivas: las posteriores presentan una duración mayor en relación a las anteriores (figura 2), hecho relevante al medir y comparar los sonidos ingleses con los españoles.



*Figura 1. Representación de un oscilograma y espectrograma de una consonante oclusiva sorda española /t/ seguida de una vocal /o/. La barra discontinua vertical roja señala el fin de la explosión e inicio de sonoridad vocálica. Tomado de la palabra “toca”.*

Muy recientemente, YAVAS (2007) se aproxima a la incidencia de las vocales altas y su lugar de articulación sobre el valor del VOT. Aunque su estudio no es categórico ni definitivo en cuanto a la influencia de la interacción de las variables (altura de la vocal y lugar de producción de la consonante) sobre la duración de la explosión de /ph,th,kh/, sí queda bien constatado, sin embargo, que el efecto que produce el cambio de lugar de articulación de las consonantes (independientemente de la vocal que le siga) es muy significativo de cara a la medición del VOT. La misma observación también había sido contemplada unas décadas antes por LISKER y ABRAMSON (1964):

Lugar de articulación	Bilabial sorda	Alveolar (ing.)/dental sorda (esp.)	Velar sorda
Duración del VOT	/p/ <	/t/ <	/k/

*Figura 2. Cuadro ilustrativo que indica la correspondencia entre la duración del VOT y el lugar de articulación de las consonantes. Como se puede ver, a medida que nos acercamos a la región glotal el VOT aumenta.*

Este acompañamiento entre el punto de articulación y el VOT que la figura 2 refleja puede deberse a diversos factores: a) la aerodinámica, b) la velocidad del movimiento articulatorio, y c) las diferencias entre las extensiones de las zonas de contacto (CHO y LADEFOGED, 1999). En cuanto a la aerodinámica, se entiende que la zona posterior a la cavidad oral es más reducida que aquella detrás de la región labial y alveolar. Consecuentemente, existe mayor presión en la realización de una consonante velar como la “k” que en “p” y “t”, y por lo tanto un mayor valor en el tiempo de inicio de sonoridad; CHO y LADEFOGED (1999) también hacen referencia a la velocidad del movimiento articulatorio, y arguyen que la parte epiglotal de la lengua es más lenta que su ápice y que los propios labios; por último, parece ser que a más contacto articulatorio más elevado es el VOT.

En español, /p,t,k/ poseen un VOT casi nulo, muy cercano a 0 milisegundos y no superior a los 10-15ms, mientras que el VOT para sus correlatos ingleses aspirados oscila entre los 71.4ms (/p/) y los 97.3 (/k/) (DETERDING y NOLAN, 2007). Esta información resulta ser bastante importante de cara a obtener la máxima precisión y entendimiento de datos en un trabajo de esta índole, ya que aunque perceptivamente /p,t,k/ no revelen grandes diferencias temporales, éstas existen, con el agravante de que en inglés se produce laringalización en determinados contextos fonéticos.

Este recorrido acerca del VOT se antoja necesario en la introducción del experimento, ya que por un lado aquél representa un parámetro de alto interés acústico para el fonetista, y por otro lado porque sus variaciones son bastante significativas para conocer de cerca el desarrollo adquisitivo del habla bilingüe.

### 3.- Procedimiento.

#### 3.1.- Materiales.

Las grabaciones fueron realizadas usando una grabadora de alta calidad de minidisco Sony y un micrófono Sony ECM-C10; las señales acústicas recogidas se digitalizaron en el programa de *software* Praat (BOERSMA y WEENINK, 2005). Todo ello computerizado en un portátil Dell y *Windows XP*. Para minimizar la interferencia de posible ruido exterior, los participantes reprodujeron los *ítems* en una habitación insonorizada. Para trabajar con los datos estadísticos del *t-Test* se empleó Excel de Microsoft Office 2003.

#### 3.2.- Metodología.

Como en la mayoría de trabajos acústicos con hablantes espontáneos, la primera preocupación consiste en crear un ambiente lo más distendido posible durante la prueba, con el propósito de alcanzar un nivel óptimo de naturalidad. Por lo tanto, la metodología debe ser muy cuidada ya que es decisiva de cara a la obtención de resultados precisos. Haciendo uso del material de trabajo mencionado en § 3.1, se obtuvieron los datos (ver § 5) contando como válidas sólo aquellas muestras leídas con naturalidad, y después de una pequeña charla disuasoria de unos dos minutos. Esto nos permitió poder descartar realizaciones acústicas poco fiables, ya que el índice de desviación del objetivo es elevado durante los primeros momentos de una grabación por diversos factores (RUEDA-LÓPEZ, 2007). La variable independiente fueron las horas de semi-inmersión extraescolares, es decir, asistir o no a un centro de idiomas privado con profesores nativos angloparlantes por las tardes (los cuales a su vez impartían información metafonológica), mientras que la variable dependiente o explicada correspondía a un alargamiento del VOT en las muestras analizadas como índice de mayor adquisición del cuadro fonológico inglés.

Para la obtención de los datos se usaron tarjetas de clase (*flashcards*) con palabras escritas en español (distractores) y en inglés; estas últimas comenzaban en todos los casos con la coarticulación de una consonante oclusiva sorda más un sonido vocálico más otra consonante [CV\_]. En inglés, a diferencia de otras lenguas, las oclusivas sordas son restrictivas en cuanto a la aspiración, ya que en términos generales sólo podemos encontrar explosión seguida de aspiración cuando /p,t,k/ ocurren en el ataque de una sílaba acentuada (ejemplo “**P**er.son”), y no en el resto (ejemplo “mon.**K**ey”).



### 3.3.- Grabación.

Para recabar los datos del experimento se les asignaron a los niños las mencionadas *flashcards* de clase con un ítem escrito en inglés, en una primera ronda, y otro conjunto de tarjetas con una palabra escrita en español (distractores). Todas las palabras comenzaban por un sonido oclusivo sordo en sílaba tónica, y todos los ejemplares eran conocidos por los hablantes, bien porque eran vocablos aprendidos en clase y trabajados a diario o porque comprendían léxico básico de su L1. Cada lectura fue recogida usando el material acústico pertinente (ver § 3.1) y analizada con posterioridad en casa.

Se recogieron un total de 216 ejemplares en la base de datos, distribuidos de la siguiente manera:

- a. Ejemplos ingleses: 1/ph/, 1/th/, 1/kh/ x 3 veces x 12 participantes = 108 ítems  
(*pen, time, kind* x 3 x 12)
- b. Ejemplos españoles: 1/p/, 1/t/, 1/k/ x 3 veces x 12 participantes = 108 " "  
(*pollo, toca, casa* x 3 x 12)

### 3.4.- Informantes.

Trabajamos con dos grupos de niños (grupo control y experimental) monolingües españoles, de entre seis y casi ocho años de edad. El sexo no fue una variable controlada por la disparidad encontrada en estudios que llegan a conclusiones opuestas en cuanto a la duración de explosión de oclusivas sordas en hombres y mujeres. En WHITESIDE e IRVING (1998), por ejemplo, se demostró que las mujeres tenían como media un VOT mayor al de los hombres. Sus resultados fueron corroborados por otros estudios (KOENIG, 2000; RYALLS et al., 1997; WHITESIDE y MARSHALL, 2001; ROBERT et al., 2005). Sin embargo, SYRDAL (1996) en su investigación con ambos géneros reporta la carencia de diferencias significativas entre el VOT masculino y el femenino en el plano fonético. Tampoco se tomó como variable controlada el tiempo pasado en algún tipo de contexto bilingüe con anterioridad porque todos tenían ese año contacto con el inglés por primera vez.

El grupo control asistía al mismo colegio de educación primaria que el grupo experimental, pero este último estaba expuesto además a cuatro horas y media semanales de inglés con profesores nativos, las cuales incluían entrenamiento metafonológico y enseñanza explícita adicional a la metodología comunicativa empleada en este centro.

Hay que señalar que las horas lectivas obligatorias que los niños de ambos grupos pasaban por la mañana en clase ordinaria no fueron controladas ni sirvieron

como variables ya que todos los participantes recibían las mismas horas matinales de inglés con enseñantes no nativos.

Como se ha señalado en la introducción del artículo, ninguno de los sujetos sufría aparente disfunción o patología de los órganos fonadores.

#### **4.- Análisis empírico.**

El primer paso en cualquier investigación es la observación. Se parte de unas premisas, que vienen avaladas por impresiones, las cuales suelen ser poco fiables al no existir constatación empírica. A continuación se procede a seleccionar a los sujetos que van a formar parte de la prueba, y se busca un grupo de control con el que se puedan contrastar los datos espectrográficos recabados del grupo experimental. Cualquier ruido exterior se intenta minimizar usando una habitación adecuada para la grabación, ya que el programa de análisis y el micrófono empleados recogen con suma precisión cualquier tipo de sonoridad ajena a nuestro experimento, y la plasman en forma de nebulosa oscura fácilmente confundible con la aspiración. Esto nos llevaría claramente a tener que discernir sonidos que no presentan calidad acústica, es decir, aquéllos que como se acaba de mencionar se asemejan a [h], y como es sabido, esta velarización no se puede distinguir en el plano de frecuencias fijas, sino en el de ruido alrededor de formantes en el espectrograma, lo cual dificultaría el trabajo y lo haría menos seguro. Una vez que los elementos son favorables, se procede a grabar la realización fonética de todo el léxico seleccionado. Para la recogida de datos hacemos que el participante lea tres veces cada ejemplar, y una vez en Praat se fisura el continuo acústico para discriminar formantes, y se ajusta la intensidad espectrográfica hasta alcanzar una visión objetiva de los segmentos. Muchas de las veces el oscilograma llega a revelar con más claridad que el espectrograma el inicio de un pulso glotal vocálico y la transición de la sonoridad. La figura 3 expone dos ejemplos de representaciones oscilográficas y espectrográficas de los sujetos B3 y A1, uno del grupo experimental y el otro del control:

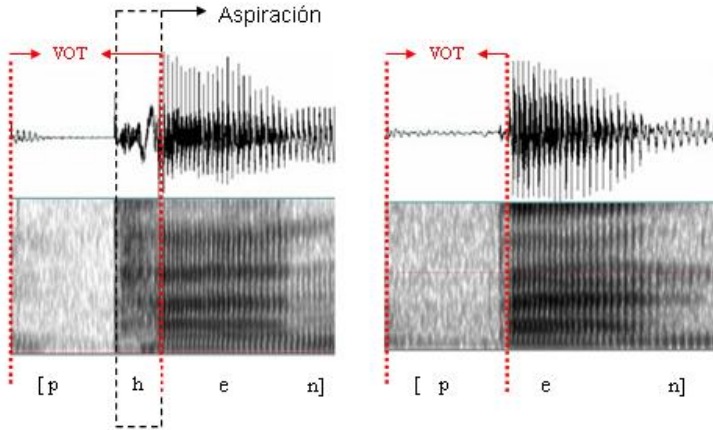


Figura 3. Oscilograma y espectrograma contrastivo del ítem 'pen' por los hablantes B3 y A1 respectivamente. B3 produce claramente un VOT mayor que A1, y este incremento es debido al espacio de aspiración entre la insonoridad de la oclusiva y el comienzo del pulso glotal vocálico.

## 5. Resultados.

A continuación se muestran los resultados sacados de nuestra investigación. La figura 4 se usó para mostrar sinópticamente el comportamiento de los hablantes ante las palabras que leían. Como se explica en la nota 2 del texto, la presencia o ausencia de aspiración estaba condicionada por dos tercios de cada lectura, así que si al leer un ítem tres veces dos de ellas presentaban aspiración se consideró que este participante había adquirido conciencia metafonológica de los sonidos ingleses (+). Si, por otro lado, dos de las tres repeticiones se producían sin aspiración se entendió como no asimilación de los rasgos subyacentes de la L2 (—).

Sujetos	/p/	/t/	/k/
A1	—	—	—
A2	—	—	—
A3	—	—	—
A4	—	—	—
A5	—	—	—
A6	—	—	—

Sujetos	/p/	/t/	/k/
B1	+	+	+
B2	+	+	+
B3	+	—	+
B4	+	+	+
B5	—	+	+
B6	—	+	+

Figura 4. Los sujetos del grupo control no producen aspiración en los ejemplares ingleses, mientras que los del grupo experimental sí, <sup>2</sup>excepto B3 para /t/, B5 para /p/ y B6 para /p/.

<sup>2</sup> La aspiración o ausencia de ésta la determinan dos de las tres repeticiones por ejemplar, es decir, si un sujeto pronuncia 'time' con el sonido /t/ español dos veces y sólo una vez es aspirada se simbolizará como "+"

La siguiente tabla (figura 5) contiene la media numérica en milisegundos de las tres producciones de cada participante de los ejemplares españoles e ingleses. Las tres columnas de la derecha (fonemas ingleses) se corresponden con los dos cuadros de la figura 4. Los números en rojo indican ausencia de aspiración (representada por “—” en la figura 4). Los números en negrilla revelan el rango máximo de aspiración entre una palabra española y otra inglesa por un hablante del grupo control, el cual se sitúa en 0.8 ms., duración insignificante que se acepta dentro de los límites normales de variación circunstancial.

VOT						
Sujetos	fonema español			fonema inglés		
	/p/	/t/	/k/	/ph/	/th/	/kh/
	<i>pollo</i>	<i>toca</i>	<i>casa</i>	<i>pen</i>	<i>time</i>	<i>kind</i>
GC	ms			ms		
A1	6.1	9.8	<b>12.8</b>	6.0	9.8	<b>12.0</b>
A2	5.9	9.3	12.7	5.7	10.0	12.2
A3	6.7	10.0	13.2	6.9	10.5	12.8
A4	9.2	11.5	14.1	8.7	11.5	13.7
A5	7.4	10.6	13.5	7.0	10.8	12.9
A6	8.0	10.9	13.7	7.8	10.6	13.0
GE						
B1	6.0	8.7	12.0	15.3	24.1	30.2
B2	6.7	7.5	10.6	17.6	23.6	33.8
B3	7.2	8.0	11.2	18.7	<b>*12.0</b>	38.1
B4	5.4	7.2	13.5	15.9	26.3	32.7
B5	7.1	8.6	10.7	<b>*8.8</b>	23.5	30.9
B6	6.2	7.5	13.6	<b>*7.9</b>	25.7	40.5

Figura 5. Medición de los ejemplares y media numérica por hablante y sonido.

en el recuadro de la figura 4. Si, por el contrario, el espectrograma muestra dos de las tres veces presencia de aspiración el recuadro lo ilustrará como “+”.

## Grado de aspiración fonética

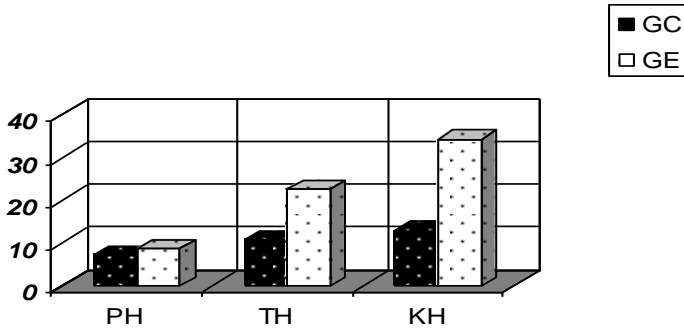


Figura 6. Gráfico del grado de aspiración alofónica por grupos en las palabras inglesas.

Después de haber obtenido los datos de las grabaciones, nos encontramos con que la variable independiente aparentemente tiene influencia sobre la variable dependiente de manera considerable. Viendo los porcentajes finales, y para constatar si esto tenía importancia estadística alguna, se procedió a llevar a cabo un *t-Test*. El *t-Test* es un método matemático usado para ver si existe diferencia significativa entre la media de dos grupos de trabajo, en nuestro caso el grupo control (GC) y el grupo experimental (GE); se parte de una hipótesis nula  $H_0$  y otra alternativa  $H_1$ . La  $H_0$  predecía que los valores promedios de aspiración serían diferentes en ambos grupos, mientras que la  $H_1$  suponía valores similares o no significativos.

Para empezar, calculamos los promedios de los grupos ( $x_1$  y  $x_2$  respectivamente) y a continuación se aplica el *t-Test*. Antes de poner en práctica los tests, se seleccionó un nivel estándar de significancia de  $\alpha = 0.05$ , nivel de confianza del 95%.

Tras obtener un valor T menor que el valor crítico descartamos el rechazo de la hipótesis nula  $H_0$ , tomándola como fiable y válida, concluyendo de este modo que existe una diferencia estadísticamente significativa entre los promedios de aspiración entre GC Y GE. A continuación se muestra la figura 7 con los datos estadísticos obtenidos:

Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas iguales		
	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Media	10,1055556	23,6444444
Varianza	6,5146732	92,9273203
Observaciones	18	18
Varianza agrupada	49,7209967	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	34	
Estadístico t	-5,7601576	
P(T<=t) una cola	8,8239E-07	
Valor crítico de t (una cola)	1,6909242	
P(T<=t) dos colas	1,7648E-06	
Valor crítico de t (dos colas)	2,0322445	

*Figura 7. Con un valor de  $p = 8,8239E-07$ ,  $p < \alpha (0.05)$ , los datos establecen significancia estadística entre grupos.*

Los resultados a los que se ha llegado finiquitan un estudio piloto que se aproxima someramente al campo de la adquisición bilingüe en niños españoles, y lo dejan como base científica para un próximo acercamiento con diferente metodología y mirando el comportamiento bajo condiciones nuevas.

Estas conclusiones parecen establecer una relación muy positiva entre, por un lado, la metafonología, la exposición prolongada a inglés nativo y un enfoque comunicativo, y, por otro lado, la adquisición de rasgos subyacentes de una L2, L3, etc. de manera natural en el aprendiente no adulto.

## **6.- Implicaciones socio-pedagógicas.**

Aunque estas conclusiones tienen un alcance mayor que el que se pueda expresar en estas líneas, no por ello se pueden obviar algunos puntos a tener en cuenta por su necesidad divulgativa. La lengua inglesa sigue hoy en día formando parte de aquellas asignaturas pendientes, discriminadas y malentendidas en la educación española. Como en otros ámbitos, España sigue a la cola, pero no debemos sorprendernos, ya que simplemente con mirar cualquier manual de historia

entenderemos que las circunstancias de nuestro país lo han llevado irremediablemente a “empezar” las grandes revoluciones un poco después que el resto del viejo continente. Por ello, el tema del aprendizaje de una segunda lengua no podía ser menos (excepto en algunos territorios bilingües de la geografía española donde no falta, sino sobra, si es que puede sobrar, concienciación al respecto).

Gracias a la reciente LOE, el inglés se comienza a enseñar ahora a partir de los seis años de edad, y no de los ocho. Aunque es un “pasito” importante, no debemos pensar que con ello hemos alcanzado la panacea hacia la competencia lingüística en lenguas extranjeras. Esto tiene una explicación sencilla: lo primero es que, en términos generales, las lenguas no se aprenden si se quiere estar a la vanguardia o simplemente al mismo nivel que nuestros vecinos europeos, sino que se deben adquirir. Cuando un niño nace en España, nuestros padres no dicen: *voy a esperar a que el niño tenga 5 ó 6 años para que empiece a aprender español*. Lo que se hace es que desde que viene al mundo no se le deja de hablar en español ni un solo instante. ¿Por qué ese miedo de algunos padres a que el niño empiece a adquirir otra lengua “demasiado temprano”? Se ha escuchado en múltiples ocasiones que *aún no van a entender el inglés, que es mejor esperar un poco para apuntarlo a una academia o para meterlo en las actividades extraescolares de inglés*. ¿Es que acaso pensamos que el niño necesita haber adquirido la estructura sintáctica de la lengua española para poder desarrollar en su mente la secuencia gramatical de una oración en inglés? No es así, ellos no discriminan lenguas más fáciles o más difíciles en edades tempranas. Los adultos sí.

En España, los estudiantes de especialidades universitarias diferentes a lenguas extranjeras se pasan media vida “aprendiendo” inglés, apuntándose a academias o cursos temporalmente, haciendo exámenes para ver si saben que después del *have* auxiliar va un participio para formar el *present perfect*, o para ver si se han aprendido la tercera condicional correctamente; cuando la gran mayoría de estos jóvenes sale a la calle y se encuentra en una situación donde tienen que poner en práctica sus años de clases de inglés, se dan cuenta de que les cuesta mucho mantener una conversación o expresar algo que no vaya más lejos de *Nice to meet you* o *I went to the movies yesterday*. Han aprendido, no han adquirido, y como aprendizaje puntual, se olvida, al igual que se fosilizan los errores de interferencia lingüística.

Y a olvidar la lengua aprendida ayudan el contexto y la mentalidad (que es el aspecto que más tarda en cambiar en una sociedad) españoles, que no fomentan de ninguna manera la adquisición de idiomas. Por poner un simple ejemplo, las películas que entran en nuestras carteleras nos las dan con cucharilla, es decir, vienen traducidas al español, es como la pescadilla que se muerde la cola, como no sabemos inglés pues se traducen para que las entendamos, y como se traducen para que las entendamos no estamos expuestos a la lengua inglesa.

Afortunadamente, la concienciación pedagógica está cambiando a un ritmo para algunos rápido y para otros, demasiado lento; lo cierto es que ya se apunta a un

aumento del número de horas lectivas de inglés en las aulas, a un comienzo de exposición a segundas lenguas más temprano, y pronto se espera que la sociedad y los políticos dejen de entender el inglés como una lengua “para los ingleses”.

## **7.- Conclusión.**

En este estudio piloto de nueve meses de seguimiento se ha presentado evidencia de que aprendientes en edades tempranas con exposición prolongada, y de más calidad, a la lengua inglesa adquieren el sistema fonológico inglés de manera natural en mayor medida que aquéllos que simplemente asisten a clase de forma regular. Más específicamente, se ha observado el comportamiento alofónico durante la implementación de rasgos acústicos de la L2.

Se ha demostrado que la lectura de 108 ejemplares por parte del GC no presenta espectrográficamente ni en oscilogramas huellas fonéticas de posible aspiración en ninguno de los participantes del mencionado grupo. Por su lado, los sujetos del GE mayoritariamente realizan los segmentos oclusivos áfonos ingleses con notable velarización en el contexto fonético tratado.

La constatación de la importancia diferencial entre ambos grupos ha sido confirmada mediante el uso de un *t-Test*, el cual ha dado un valor de alfa favorable para nuestra hipótesis nula, manteniéndose ésta como estadísticamente válida. Adicionalmente a los resultados obtenidos, un futuro acercamiento estudiará si los mismos sujetos del GE producen el mismo grado de glotalización en un contexto más natural, es decir, indicándoles por ejemplo un bolígrafo y preguntándoles *what is this?*

## **Agradecimientos.**

A todos los que participaron en este estudio, ya sea aportando sus conocimientos de lingüística, de informática, sus opiniones, experiencias o simplemente como sujetos pasivos para las grabaciones. Gracias.



## Bibliografía.

- Avery, Peter and Ehrlich, Susan. *Teaching American English pronunciation*, Oxford University Press, Oxford, 1992.
- Blanco, Mercedes; Carrillo, Marisol; Gayoso, Encarna. "Primary school learning of EFL through phono-metaphonological training. *PTLC99*", (*Phonetics Teaching and Learning Conference*) UCL, London, 14-15 April 1999.
- Boersma, P. & Weenink, D. *Praat: doing phonetics by computer* (V. 4.3.27). Retrieved oct. 2005, from <http://www.praat.org/>
- Borzone y Gurlekian. "Rasgos acústicos de las consonantes oclusivas españolas", *Fonoaudiológica*, Vol. 26, N° 3, 1980, págs. 326-330.
- Castañeda, María Luisa. "El VOT de las oclusivas sordas y sonoras españolas", *Estudios de Fonética Experimental*, 2, 1986, págs. 92-110.
- Cho, T.; Ladefoged, P. "Variation and universals in VOT: evidence from 18 languages", *Journal of Phonetics*, 27, 1999, págs. 207-229.
- Deterding, D.; Nolan, F. *Aspiration and Voicing in Chinese and English plosives*, Proceedings of the 16th International Congress of Phonetic Sciences, Saarbrücken, 6-10 August, 2007, págs. 385-389.
- Flege, J.; Eefting, W. "The production and perception of English stops by Spanish speakers of English", *Phon.*, 15, 1987, págs. 67-83.
- Flege, J. "Age of learning affects the authenticity of voice-onset time (VOT) in stop consonants produced in a second language", *Journal of the Acoustical Society of America*, 89, 1990, págs. 395-411.
- Harada, Tetsuo. *The Acquisition of Segmental Timing by Children in a Japanese Immersion Program*. Thesis (Ph. D.), University of California, Los Angeles, 1999.
- Koenig, L.L. "Laryngeal factors in voiceless consonant production in men, women, and 5-year-olds", *J Speech Lang Hear Res.*, Vol 43, 2000, págs. 1211-1228.
- Lado, R. *Linguistics across cultures*, Ann Arbor, The University of Michigan Press, 1957.
- Li-mei Chen; Kuan-Yi Chao; and Jui-Feng Peng. "Proceedings of the 19th Conference on Computational", *Linguistics and Speech Processing*, National Taiwan University, Taiwan, 2008, págs. 303-318.
- Lisker, Leigh; Abramson, Arthur S. "Across-language study of voicing in cross-initial stops: acoustical measurements", *Word*, 20, 1964, págs. 384-422.
- Nash, R. *Comparing English and Spanish: patterns in phonology and orthography*. Regents, New York, 1977.
- Poch, María Dolores. "Datos acústicos para la caracterización de las oclusivas sordas del español", *Folia Phonetica*, 1, 1984, págs. 89-106.
- Robb, M.; Gilbert, H.; Lerman, J. "Influence of gender and environmental setting on voice onset time", *Folia Phonetica*, Logop., Vol 57, N°3, 2005, págs. 125-133.
- Rueda-López, J.J. "Neutralización de rasgos contrastivos en el español del suroeste Peninsular", *Language Design*, 8, 2007, págs. 103-129.

Ryalls, J.; Zipprer, A.; Baldauff, P. “A preliminary investigation of the effects of gender and race on Voice Onset Time”, *J Speech Lang Hear Res.*, Vol 40, N° 3, 1997, págs. 642-645.

Selinker, L. “Interlanguage”, *IRAL*, vol. X, 3, 1972, págs. 209-231 (traducido en J. Muñoz Licerias, *La adquisición de lenguas extranjeras*, Cap.5, Visor, Madrid, 1991, págs. 79-101).

Soto-Barba, Jaime. *Rasgos acústicos que oponen la serie /p-t-k/ a la serie /b-d-g/*, Tesis inédita para optar al grado de Magister en Lingüística, Universidad de Concepción, Concepción, 1995.

Sydal, A.K. *Acoustic variability in spontaneous conversational speech of American English talkers*, Proceedings of ICSLP '96, 1996.

Theodore, R. M.; Miller, J. L.; Desteno, D. “The effect of speaking rate on voice-onset-time is talker-specific”, Talk presented at the *XVIth International Congress of Phonetic Sciences*, Saarbrücken, Germany. In J. Trouvain & W. J. Barry (Eds.), *Proceedings of the XVIth International Congress of Phonetic Sciences*, 2007, págs. 473-476.

Troya Déniz, Magnolia. “El VOT de las oclusivas sordas en la norma culta de Las Palmas de Gran Canaria”, *Boletín de Lingüística* [en línea], 2005, 024. Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34702405>>

Whiteside, S.P.; Irving, C.J. “Speakers' sex differences in voice onset time: a study of isolated word production”, *Percept Mot Skills*, Vol. 86, N° 2, 1998, págs. 651-654.

Williams, L. “The voicing contrast in Spanish”, *J. Phon.*, 5, 1977, págs. 169-184.

Yavas, Mehmet. “Factors influencing the VOT of English long lag stops and interlanguage phonology”, *New Sounds 2007: Proceedings of the Fifth International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech*, Federal University of Santa Catarina Florianópolis, Brasil.



## ***Second Lives and Newer Islands: Language, Culture and Identity through Migration literature.***

### ***Second Lives y Newer Island: lengua, cultura e identidad a través de la literatura de migración.***

Recibido el 10 de mayo de 2009.  
Aprobado el 25 de mayo de 2009.

**Mercedes Rico**, English Language Department. University of Extremadura.  
**Gemma Delicado Puerto**, English Language Department. University of Extremadura.  
**Paula C. Ferreira da Silva /Eva Domínguez**, Dept. of Teacher Education in Visual Arts .GexCALL. Centro Universitario de Mérida.

**Abstract:** Technologies have burst wide open for Internet users to participate, share, communicate and collaborate with one another in order to spread knowledge and learning experiences. Emerging technologies as the so-called Web 2.0 have helped to change the traditional concept of education, assuming a methodological approach wherein students collaborate with co-learners, communicate and socialize through blogs, wikis, podcasting, chats, social communities, learning management systems like Moodle, or interactive tri-dimensional virtual worlds as Second Life (SL). Being them all promising channels for the constructivist learning theory, the Web 2.0 potentials can be applied in a wide variety of fields, disciplines and communicative instances. In light of the aforementioned premises, the outlook of e-learning 2.0 approaches is focused on presenting innovative ideas for educators and students through a specific course based in Migration and Identity literature within the framework of language, literature and culture learning in English, Portuguese and Spanish by exploiting virtual platforms, proposals which are gaining increasing popularity among educators and students.

**Keywords:** Web-based learning. Virtual instruction. Web 2.0 (strategies and tools). Migration and Identity. Social constructivism.

**Resumen:** Las tecnologías se han expandido de tal forma que los usuarios de Internet pueden participar, compartir, comunicarse y colaborar con otros usuarios con el fin de expandir su conocimiento y experiencias a la hora de aprender. Las tecnologías emergentes, llamadas Web 2.0 han contribuido a cambiar el concepto de educación tradicional, asumiendo una estrategia metodológica donde los alumnos colaboran unos con otros, se comunican, socializan a través de blogs, wikis, podcasts, chats, redes sociales y aprenden a manejar sistemas como Moodle o mundos virtuales interactivos como Second Life (SL). Son estos canales prometedores para llevar a cabo la teoría del aprendizaje constructivista, ya que las posibilidades de la Web 2.0 pueden aplicarse a una gran variedad de campos, disciplinas y ejemplos comunicativos. Bajo estas premisas y con el fin de sacar partido a estas plataformas virtuales que estás ganando adeptos entre educadores y alumnos, presentamos a los docentes las posibilidades del e-learning a través de una propuesta de curso específica basado en literatura sobre migración e identidad. De este modo, pretendemos ofrecer recursos innovadores dentro del área del aprendizaje de lenguas, literaturas y culturas inglesas, españolas y portuguesas.

**Palabras clave:** Aprendizaje Web. Enseñanza virtual. Web 2.0 (estrategias y metodologías). Migración e identidad. Constructivismo social.

## 1.- Introduction: Welcome to the Web 2.0.

The Web 2.0 refers to a generation of Internet services which enhance collaboration, functionality and effective communication. The web allows users to share information leading to the development of web-based communities by discovering and constructing learning paths in opposition to other traditional e-learning approaches in which learners work under the guidance of more linear interactions. Becoming noticeable after the first O'Reilly Media Web 2.0 conference, the new learning premises emphasize cooperation among learners by the adoption of blogs, wikis, podcasting, media sharing, folksonomy and social networking. A proposal showing the development of e-learning systems in the last decades is presented in Figure 1.

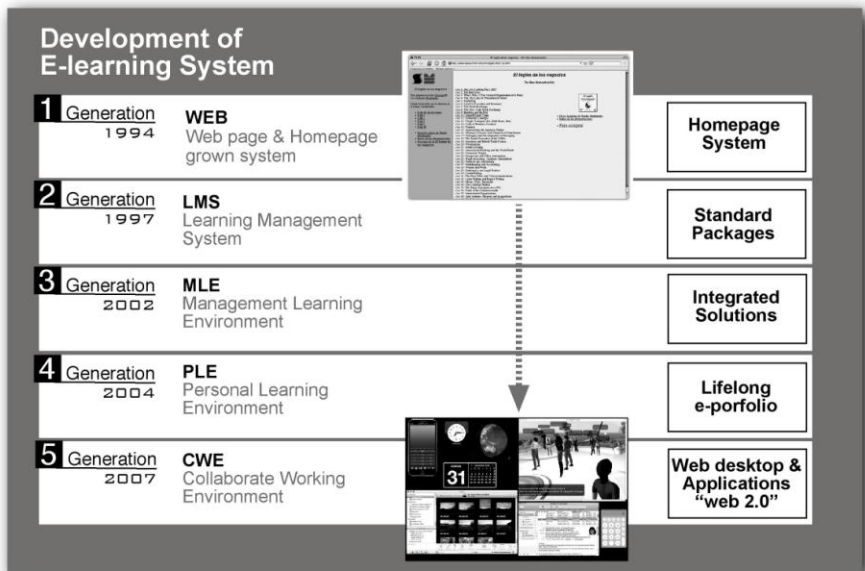


Figure 1. Development of E-learning System.

Figure 1 explains what features and strengths each generation has brought to the development of e-learning processes, summarizing the main changes throughout the years, from the proliferation of web pages and management systems in the 90st to the appearance of personalized learning and collaborative working environments based on Web 2.0 applications.

In this context, an interesting aspect of the current generation is its ability to fit into new trends in e-learning based on tools which combine ease of content creation, web delivery and integrated collaboration driven by the learner. In detail, this generation represents an evolution of tools and approaches of web-based learning support, which improve human performance online, decision making and interaction.

### 1.1 Web 2.0: e-learning strategies.

Learning styles and strategies of the Web 2.0 differ from older e-learning versions in its pedagogic principles, learning applications, tools and media since the way in which learners receive, process, store and retrieve information has largely changed. According to BROWN (2005), and grouped into four major blocks (traits, learning styles, learning spaces and applications), nine are the main characteristics which define the foundations of this new net generation (see figure 2).

TRAITS	LEARNING PRINCIPLES AND STYLES	LEARNING SPACE APPLICATION	APPLICATIONS
Group activity	Collaborative, cooperative, supportive	Small group work spaces	IM chat: virtual white boards; screen sharing
Goal and achievement orientation	Meta-cognition; formative assessment	Access to tutors, consultants, and faculty in the learning space	Online formative quizzes; e-portfolios
Multitasking	Active	Table space for a variety of tools	Wireless
Experimental; trial and error	Multiple learning paths	Integrated lab facilities	Applications for analysis and research
Heavy reliance on network access	Multiple learning resources	IT highly integrated into all aspects of learning spaces	IT infrastructure that fully supports learning space functions
Pragmatic and inductive	Encourage discovery	Availability of labs, equipment, and access to primary resources	Availability of analysis and presentation applications
Ethnically diverse	Engagement of preconceptions	Accessible facilities	Accessible online resources
Visual	Environmental factors; importance of culture and group aspects of learners	Shares screens (either projector or LCD); availability of printing	Image databases; media editing programs
Interactive	Compelling and challenging material	Workgroup facilitation; access to experts	Variety of resources; no "one size fits all"

Figure 2. E-learning Strategies (adapted from BROWN, 2005)

As seen in figure 2, the Web 2.0 generation is greatly based on multitasking, which demands a variety of resources such as computers, digital cameras, cell phones, mp3 players, etc. and relies on multiple aspects which conduct learners to an effective learning such as motivation, challenge, choice, learning by discovery, expression, variety, novelty, collaboration and interactivity. It is quite natural for the new online learners to produce, modify, play and share resources and knowledge simultaneously. In this context, Second Life, which can be considered as a learning space for this Web generation, includes many of above mentioned components of the Web 2.0 technology. How teaching and learning strategies could be implemented in Second Life is presented in the following sections.

## **1.2.- Second Life: Towards a Virtualization of Worlds and Avatars.**

Created in 2003 by Linden Lab, Second Life is one of the virtual worlds inspired by Neal Stephenson's novel *Snow Crash* where real people could interact with one another by using virtual characters, or avatars. Thus, Second Life is a virtual world designed to help people meet, interact, and even make business. That is to say, Second Life is a means of communication and cultural interchange.

The process for diving into a virtual world is an extension of the learning technique called role-play, strategy which makes students assume a given situation and act it out. However, in virtual worlds, role-play extends far beyond traditional limits and takes on dimensions simulating reality and fantasy, "when the deepest identity change is possible with a single mouse click, the opportunities to play are endless" (AU, 2008, page. 79). In other words, a role is played starting with the learners' design of his/her avatar's personalized physical appearance to acting and reacting to multiple forms of situational context with other avatar-users. Avatar-students can interact at any time, anywhere and with anyone they encounter, so conventional classroom scheduled barriers like limited time, restricted space, and authentic identity fade into the background. For these reasons, a virtual world houses the potential of opening up a wide range of development for variable kinds of e-learning activities.

## **2 Background: In Search of Virtual Lives and Second Islands.**

It is well known that through the history of literature, isles have been related to democracy, happiness and utopias<sup>1</sup>. From Plato's Atlantis through Euhemos of Messene's Panchaia or Iamboulos' Island of the Sun to Sir Francis Bacon's New Atlantis, islands have held a special allure for readers. This project aims to transform SL users into migrating avatars meeting at different islands and reading diverse texts in search of knowledge, freedom of knowledge, gratification and contentment.

## **2.1 People on the move: From Ellis to Second Life Islands.**

The same way SL subscribers can build their individual avatar identities in their image or not, a few generations ago, people from all over the world entered the United States through Ellis Island, a small island in New York Harbor, pursuing better living conditions, freedom, and definitively the opportunities of a "Second Life." From 1892 to 1954 in Ellis Island, immigrants designed new identities combining their cultural background together with the assimilation to their new reality. Ellis Island was to those immigrants longing for happiness not only a tangible utopia, but also an isle of registration and transformation of identities where the development of one's identity and the construction of a new homeland started.

The changes in technology and communication technology have eased and intensified migration processes. In this shrinking world, physical as well as virtual movements are transforming old dichotomies towards new emerging spaces, which will be interesting to analyze. Political and geographical nations are becoming obsolete delimitations given that they inevitably mingle with the two ruling realities: one globalized physical world and the cyber space, where one of the major exposures is SL.

---

<sup>1</sup> For further information on island utopian see, *The Utopia Reader*, Gregory Claeys and Lyman Tower Sargent (Eds.), New York UP, New York, 1999.





Figure 3. *Statue of liberty: Real & Virtual. Welcome to Second Life (Help Island).*

In SL, users arrive at the Help Island (Figure 3) in search of new identities, new adventures, and new personal and even professional opportunities. In this sense, the impact that the United States had on people in search of opportunities could be metaphorically compared to the impact that the Internet and, recently, SL has had on millions of people travelling virtually in search of newer identities and learning opportunities. A good understanding of these new virtual spaces may take us to define SL as the offspring of a New Virtual World. The development of new identities at this virtual land involves a number of changes and elections which remind to those transformations experienced by immigrants once they had set a foot on Ellis Island.

Considering that users of this course are literature teachers probably conscious through migrating literature and historic texts of deep human feelings such as travelling, exile, Diaspora, identity etc., it is now our aim to approach them to such old concepts related to migration. By guiding students virtually within a representation of real and historical places such as Ellis Island or the Statue of liberty, they will experience circumstances similar to those surpassed by previous generations once they arrived at Ellis Island. By experiencing these situations and the subsequent feelings derived from them, SL together with this project will lead students towards a better understanding of migrating texts.

## 2.2 Alien writers and alien texts: English, Spanish and Portuguese migrating literature.

In 1814, the end of the Napoleonic wars and the subsequent famine caused the first small migration flow to America from European countries. Later, between the last quarter of the XIX century and the first half of the XX a few millions of emigrants travelled there from all over the world. Almost all European nationalities were driven away by socio-economic and political situations and religious conflicts. Their writings and the writings of their descendants bear testimony to a period in European and American and world history during which their lives and the arriving country were radically transformed. This period is not only important for European-American history but also important for the History of Literature.

For decades, the vast majority of emigrants sailed to America from the transit city of Antwerp. The Red Star Line ships played a significant role in the history of Ellis Island. Following the tracks of the Red Star ships on their way to New York, we will virtually immerse in the lives of a few passengers and their descendants who left testimony of their move and the posterior transformation of their lives.

Among the millions of aliens who sailed during this migrating phenomenon, only a few left written testimony of their experience upon, during and after arrival to America. A good number of languages covered those testimonies; however, considering this extensive range, the migration stories exposed here have a triple focus. In other words, this project is framed between literature written in English, Spanish and Portuguese. It is remarkable to compare the lack of real and literary testimonies regarding the big migrations to the USA to the lack of feedback offered today by SL users either to criticize or judge the Metamigration experiences or affectivity feelings when travelling through this virtual space. Hence, this chapter aims to give light to this respect formally.

Along the course, we will explore three main literary texts focusing in the above mentioned languages:

1. English Text: *Angela's Ashes* by Frank Mc Court.
2. Portuguese Text: *Gente da Terceira Classe* by José Rodrigues Miguéis.
3. Spanish Text: *Hija de la Fortuna* by Isabel Allende.

In general terms, migration texts share a unifying common thread based on: protest and exile, place and displacement, claiming a home or hoping a final homecoming to their original roots, healing, and formation of new identities and finally assimilation to the new land. Despite the varied origin and geographical distance of the writers the main themes and topics of their works are usually parallel. Therefore, the main themes approached through the texts used in this project will be:

- Themes regarding culture: multi/inter/transculturalism, identity, cultural belonging, memory, gender, religion.
- Themes related to place and location: journey, exile, diaspora, migration; constructions of 'home' and 'homeland'.
- Generic questions in migration literature: which genres and styles are employed? Questions of rhetoric and aesthetics, intertextuality, bi/multilingualism, genres (autobiography, documentary, historiography, letters, diaries etc.).
- First, second and third generation migrants.

Time has passed, memory and memories have failed and regrettably, immigrant literature in the USA has been marginalized and considered the literature of aliens for a long time. Fortunately, things have changed today and their works are studied in the English, Spanish and Portuguese departments at American colleges and universities. Less attention is drawn to these texts in European colleges where they are not considered an important part of the history of world literature. Nowadays and taking advantages of the possibilities offered by SL, networks and other technologies, the designers of this project aim to bring light into memory and memories through the teaching and learning of language, culture and literature in Europe. They also want to exploit the possibilities of a virtual world in a historical moment when literary studies are starting to change as BROWNER (2000) points out:

*Ultimately, the Internet may change the teaching of literature simply because new material is readily available. Even if scholarly archives disappear behind the firewall of expensive subscription rates, the Internet will continue to be an impressive addition to most colleges and university libraries. Undoubtedly, with the availability of more texts, rare texts, manuscripts, and alternate versions, literary studies will change (BROWNER, 2000: 136).*

### 2.3 Development of new identities and culture in SL.

Building an identity in SL is relatively easy and almost free of cost. For the goals of the case studied here, free membership is a satisfactory solution for getting students to develop their avatars with creativity and imagination. Building identities suppose an interesting point of study -one's avatar can be a realistic or an imaginary representation of oneself, as well as a combination of both (TURKLE, 1995)-. In this context, there are those who claim the status of anonymity may increase the participation more introverted types of students who often find it too challenging to speak up and speak out in traditional classes. However, other scholars argue that avatars are not completely anonymous as the avatar name becomes known in-world. BRUCKMAN (1996) discusses this type of middle ground identity and claims that people come to the net to participate, to construct and push new identity limits. Others

suggest that informing students that they are not completely anonymous may encourage inappropriate behavior (HAYNES, 1998). Also, according to BROWNER (2000):

*the Internet offers a wealth of materials for literature teachers. When developing a new course, teaching a text for the first time, or looking for fresh ideas, teachers will find syllabi, pedagogical sites, discussion lists, and helpful assignments. The amount of teaching material available on the Internet may seem daunting, but perusing such resources allows us to see how others teach. In a time when faculty lounges and leisurely conversations are rare, the Internet allows teachers to share ideas and look over each other's shoulders (BROWNER, 2000:131).*

In light of the aforementioned premises, our proposal consists of applying innovative ideas in the design of a specialization course within the framework of language, literature and culture learning in English, Portuguese and Spanish. Based on exploiting Web 2.0 tools and the 3D virtual platform SL, the paper addressed to language and literature teachers and researchers, who would like to discover the capabilities of such an enriching platform, together with the potentialities of the Web 2.0.

The effectiveness of this methodological domain is conducted through the application of Web 2.0 tools, online activities and sites devoted to enlarge and develop new strategies and methods of language, literature and culture learning.

*Hyperlinked material will also encourage students to make connections and think in new ways because the links suggest connections without necessarily articulating them. For example, a teaching site might link poems by Yeats to his letters to Maude Gonne, to newspaper clippings about Irish nationalism, and to an excerpt from a scholarly study. The site suggests that these materials shed light on each other, leaving the student free to develop a specific interpretation (BROWNER, 2000: 142).*

### **3 Working on language, culture and identity through second lives and never islands.**

Keeping in mind the aim of the study, the feasibility of using the potential of the Web 2.0 for literature, culture and second language learning will be developed under the general hypotheses of how much motivation, engagement and learning could lay beyond the four walls of the traditional classroom space.

The specifications and objectives of our proposal are as follows:

- Giving educators the opportunity to research on the roles of management platforms and virtual environments in literature, culture and foreign language learning and teaching.

- Introducing migration and identity through the presentation of different virtual worlds and environments.
- Promoting interactive and collaborative tasks as a means of acquiring linguistic and cultural knowledge and developing communicative competence.

#### *Target Audience.*

As stated above, this project is directed to English, Spanish and Portuguese teachers/educators/researchers of language, literature and culture. Participants, however, should have a good degree of English, since most activities and instructions will be carried out in that language, functioning as a *lingua franca*. Users should be also familiar with Spanish and Portuguese to engage themselves within the specific language and literature course groups. A good degree of computer skills is also advisable. Participants should have a reasonably powerful computer (PC or MAC), with a good graphics card and sound device, as well as a broadband Internet connection, with the purpose of taking full advantage of interactive computer games and SL interaction.

#### **4 Course Proposal.**

This project is directed to English, Spanish and Portuguese teachers/educators/ researchers of language, literature and culture. The course will last for seventeen weeks, during the first ten weeks the course will be devoted to train students to manage the Moodle platform. During the last seven weeks and once they can managed this tool, they will be able to design and implement a collaborative and interactive course in the Moodle platform for their own specific purposes.

#### *Session 1 – Welcome!*

Objectives:

- Introducing participants into the course;
- First contact with Web 2.0 tools;
- Logging in Second Life virtual world.

Time.

<i>Overall time of session</i>	<i>1 week</i>
<i>Part 1</i>	50 minutes
<i>Part 2</i>	50 minutes
<i>Part 3</i>	50 minutes
<i>Part 4</i>	100 minutes (2 sessions of 50 minutes each)

*Part 1:* This session will be common to all participants engaged in the course.

After enrolling in the course, participants will be provided with a website link to go to the course platform, in Moodle (<http://gexcall.unex.es/idiom>), where they will register and meet their colleagues and instructors through a videoconference application. Participants will watch an Instructional Video distributing special interest on the course general contents and the different tools students will manage. The video will also introduce the objectives to be achieved by the end of the course. The language used will be English once we have already said it would function as a *lingua franca*.

*Part 2:* The next step will be accessing Second Life (SL). Following the Instructional Video, participants who have already installed SL in their computers will be asked to log in their accounts, while those who have not installed it yet will go to [www.secondlife.com](http://www.secondlife.com) to open an account. The video will help participants along the process: opening an account, choosing and personalizing an avatar.

*Part 3:* Once SL is installed in all computers, participants will be redirected to HELP ISLAND (HELP ISLAND PUBLIC: 130, 127, 26). There, and with the help of the instructors and one another, they will learn how to move, fly, drive, dance and move around SL. This first contact with SL will function as a personal and formation in the virtual world. Resembling the significance that Ellis Island had for immigrants arriving in the USA – a new world, a new life and the building of a new identity- Help Island will be the arrival place when accessing the new world. In fact, along the history of literature isles have been understood as spaces of opportunity and hopefulness. To this light, Help Island will provide with a strong sense of community and support to users.

*Part 4:* The remaining time of the week will be devoted to getting familiar with SL. Participants should be able to interact with other avatars, introducing themselves and speaking in the project official languages, both written and spoken. The instructor will set online tutorials to clarify doubts and help them along the week's activity.

*Session 2* – subdivided into two sub sessions:

*Time.*

<i>Overall time of session</i>	1 week
<i>Overall time of session 2a</i>	2 days
<i>Part 1</i>	50 minutes
<i>Part 2</i>	50 minutes
<i>Overall time of session 2b</i>	3 days
<i>Part 1</i>	50 minutes
<i>Part 2</i>	50 minutes
<i>Part 3</i>	50 minutes

*Sub session 2a.*

Objectives:

- Knowing & analysing the capabilities of Web 2.0 and the Moodle platform;
- Presenting the literary context of travel literature;
- Introducing the books and authors that will serve as study samples.

*Part 1:* Despite the Moodle platform is common to all learning groups, participants will be required to develop specific tasks using each group's target language Portuguese, English and Spanish, being consequently redirected to those sub courses through a link announced in the main application. Each language group will meet for an oral chat in Moodle, where teachers will provide with instructions regarding the Moodle application (by accessing its webpage: <http://moodle.org/>), the objectives of the course, the tasks participants will have to accomplish, the timeline of the course, and the tools used. The instructor will show participants some of the tools present in the Moodle platform, such as Wikis, questionnaires, Forums, chat, videoconference, quizzes, glossaries, RSF feeds, blogs, as well as teaching them how those tools work, through a brief PowerPoint presentation and demos. Afterwards, the instructor will invite them to listen to a podcast on travel literature, debating the following topics:

*What's the purpose of travel literature?  
Why do writers describe their voyages?*

Participants will be invited to access whiteboard application (Moodle tool developed by the COVCELL project - <http://www.covcell.org/>) where both instructors and participants will be able to write examples, describe travel books, comment and add new topics and ideas. This activity will function as a kind of brainstorming to introduce the topic of travel literature. In this context, instructors will present migration texts (as a travel purpose) and the books they'll be going to work during the course.

*Part 2:* The particular instructor will lead each group (English, Spanish and Portuguese) into a PowerPoint presentation with a short biography, as well as abstracts of several books of the author they are going to study. The Portuguese group will study the work of José Rodrigues Miguéis; the English group will study the work of Frank McCourt; the Spanish group will study the work of Isabel Allende.

Participants will also be given examples of other writers dealing with migration and new identities.

After seeing the presentation each group will be redirected into a blog where they should post comments about the author and his/her works.

To the following session each group of language participants should get divided into groups of three people and research on authors dealing with the topic of travel literature. Each group will record their work in a video and present it during the following class. To make the video, participants will go to Bedroom TV (<http://www.bedroomtv.com/>), register in the application, and record a five-minute maximum video. Instructors will offer participants support along the process, by using the videoconference tool present in Moodle, clarifying doubts and helping them plan and organize the video presentation.

Participants will be informed that are required to read excerpts from the selected books chosen for this study course available for downloading and printing at the Moodle platform.

### *Sub session 2b.*

Objectives:

- Analysing SL as a teaching and collaborative environment;
- Introducing the topic of emigration to the USA;
- Presenting the videos made by students at the end of the previous session;
- Developing knowledge through hypermedia;
- Knowing Web 2.0 tools;
- Introducing Hot Potatoes authoring tool.

*Part 1:* Participants will be invited to attend the first virtual language and literature class in SL, seeing these environment's possibilities for teaching and attesting its educational and interactive potential, enhancing collaborative study and work. The class will be given in English and it will be common to all language groups. Instructor and participants will get to the SL site Edunation II (EDUNATION, II: 167, 203, 22). The instructors will give a twenty-minute lecture on migration to the USA, exemplifying how Europeans got to this destiny. Each language group will meet at a different spot. Once there, participants will count with three minutes to present the already made video on travel literature, debating orally, through the SL voice tool, its content with their fellow colleagues.

*Part 2:* The following session will be common to all participants and the language used will be English.

The group will watch a short video from the movie *Titanic*, by John Cameron, uploaded to the Moodle platform, where the differences between social classes and nationalities are evident. Through the use of a chat application, special attention will be drawn to the places people occupied inside the boat to debate the topic of discrimination emigrants faced when going to a foreign country.



Considering boats as the main way of transportation for people leaving Europe, the teacher will allude to Antwerp, an important European harbour in America migration movements from Europe. The instructor will also comment on the voyages of the Red Star Line company ships, showing a little video presentation which is in the company's webpage (<http://www.redstarlinememorial.be/>). Then, participants will be invited to compare those voyages to teleportation, or the way of travelling in the digital age, referring to some examples of movies and TV series which deal with that kind of means of transportation, such as *Heroes* (<http://www.nbc.com/Heroes/>) and *Jumper* (<http://www.jumperthemovie.com/>), by accessing their websites and gathering information on their plots.

*Part 3:* Each language group will go to their application in the Moodle platform. There, they will be introduced to the topic book and author they will study, by watching a slide presentation uploaded to the course.

In the case of Portuguese, participants will be introduced to the book by José Rodrigues Miguéis called *Gente da Terceira Classe*, a compilation of short stories; in the case of Spanish the book analysed will be *Hija de la Fortuna* by Isabel Allende; in the case of English the book object of study will be *Angela's Ashes*, by Frank McCourt.

After giving a lecture on the topics, students will be asked to write, by using COVCELL whiteboard application, what they know about the books/excerpts proposed, functioning this as a warming up activity. Following the debate each teacher will give a lecture on the topics, characters, plot, cultural items, emigration, etc., also through the whiteboard, combining videoconference applications. In all books the voyage to the USA will be illustrated and done by boat, often describing the conditions people had and the discrimination they experienced during the trip. As a means of illustrating these topics, participants and instructor will teleport to Titanic (*Titanic*: 126, 189, 33) where they will be able to go inside a virtual Titanic used to go from Europe to the USA (Figure 4).

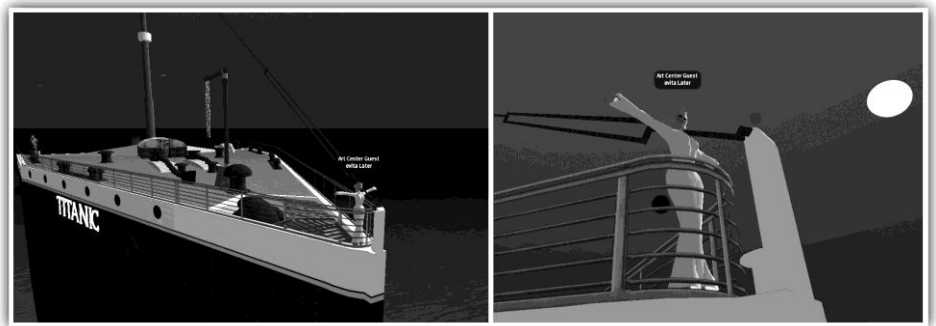


Figure 4. Titanic (Titanic: 126, 189, 33) where they will be able to go inside a virtual Titanic used to go from Europe to the USA.

After class, the instructor will ask participants to see and answer a reading-check sample test of the short story/excerpt they have read before. The test will be uploaded to the Moodle platform and will be made with Hot Potatoes application. Participants will also have access to a link with the webpage where they can get Hot Potatoes (<http://hotpot.uvic.ca/>) as well as a tutorial to use it (<http://hotpot.uvic.ca/wintutor6/tutorial.htm>). Then instructors will explain, through videoconference, how to use the Hot Potatoes software, as well as how to build an interactive quiz.

Session 3 – subdivided into two sub sessions:  
Time.

Overall time of session	1 week
Overall time of session 3a	2 days
Part 1	50 minutes
Part 2	50 minutes
Overall time of session 3b	3 days
Part 1	50 minutes
Part 2	50 minutes
Part 3	50 minutes

Sub session 3a.  
Objectives:

- Analysing SL as a teaching and collaborative environment: voice and chat tools;
- Introducing the topic of emigration to the USA;
- Introducing multiculturalism, identity, discrimination, etc. through the presentation of different virtual worlds and environments;
- Developing knowledge through hypermedia;
- Knowing Web 2.0 tools.

*Part 1:* Each language group will gather at a different spot in SL to analyse the excerpt from the book/short story selected in the previous session.

In order to do that each language group will meet at OKEFENOKEE (OKEFENOKEE: 70, 159, 504), in SL, and visit several virtual old boats present there. The purpose is to analyse how the first Europeans went to the USA, by discussing

social and cultural differences of the people who were travelling in the boat (nationalities, social backgrounds, etc), as well as the discrimination suffered by emigrants during the travel and when they arrived in a different country, topics present in the books/excerpts proposed.

*Part 2:* Instructors will ask participants to teleport to the Statue of Liberty, on Ellis Island (STATUE OF LIBERTY: 88, 90, 29) being asked whether they have previous knowledge on this island, and if they can make a comparison between this spot and SL. To facilitate further information, instructors will provide students with a link to a slide presentation with information on Ellis Island and the history of emigration to the USA (<http://www.slideshare.net/msenglish/ellis-island-presentation/>). A debate common to all groups on *Why emigrants wanted to go to the USA* will occur at the same location by using the SL voice tool. The language used will be English.

### *Sub session 3b.*

Objectives:

- Analysing multiculturalism, identity, discrimination, etc. through the presentation of different interactive applications;
- Developing knowledge through hypermedia;
- Knowing Web 2.0 tools;
- Accessing Facebook social network.

This session is common to all groups and the language used will be English.

*Part 1:* The instructors will introduce the concept of the *American Dream* as a motivating factor in the immigration of the first settlers. Participants will be asked to access COVCELL whiteboard (in the Moodle platform) and write examples of movies, songs, pictures, paintings, etc, dealing with this concept.

*Part 2:* With the songs and images selected, participants will register in Facebook ([www.facebook.com](http://www.facebook.com)) and: create their profile; upload the images they selected, and; create a playlist with the songs. The material will be shared with their fellow colleagues.

The instructor will settle a time with participants in order to clarify doubts and help them plan and organize the Facebook account.

*Part 3:* As a means of undergoing a further analysis on the concept of the *American Dream*, the idea of exile and the finding of a new home, many times based on discrimination and injustice, the whole group will watch a short video from the movie *Gangs of New York*, by Martin Scorsese, especially the part where young European men

were awaited to go to the army as soon as they set a foot in America: newcomers were recruited to go to the war while many rich Americans stayed at home. The participants will comment on the video by accessing a blog in the Moodle platform. As a closing activity, students will access and explore Five Points, the place where the movie occurs, in SL (ELEGUA: 67, 159, 22) to contact a virtual representation of the movie set (Figure 5).



Figure 5. Five Points: representation of the movie set from the movie *Gangs of New York* in SL. (ELEGUA: 67, 159, 22)

Finally the instructors will ask participants to download another excerpt of the short story/book they are studying which is uploaded to the Moodle platform, once they'll have to read it to the following session.

Session 4 – subdivided into two sub sessions:  
Time.

<i>Overall time of session</i>	1 week
<i>Overall time of session 4a</i>	2 days
<i>Part 1</i>	50 minutes
<i>Part 2</i>	50 minutes
<i>Overall time of session 4b</i>	3 days
<i>Part 1</i>	50 minutes

Part 2	50 minutes
Part 3	50 minutes

*Sub session 4a.*

Objectives:

- Exploring the potentialities of SL as a teaching and learning environment;
- Analysing literature excerpts/stories;
- Introducing and teaching Moodle multiple-choice quizzes.

*Part 1:* Each language group will access a different spot in SL to talk about the second short story they'll analyse, and which the participants have downloaded and read by the end of the previous session. After a little oral debate through the SL voice tool on the topic and characters of the story/excerpt, participants will be asked to answer and see a reading-check sample test on the story/excerpt, a multiple-choice quiz from Moodle, a type of test they can use with their students. Instructors will explain, through the videoconference tool, how this kind of test can be made in Moodle, and participants will design two questions to practise what they've learned and test the Moodle quiz device.

The instructor will help participants by clarifying doubts and helping them create the Moodle quiz.



Figure 6. *Subway and Chinatown: Real and virtual. Subway station (SECOND HEALTH TRAINING: 176, 185, 22); and Chinatown (SAMUEL LAND: 46, 44, 22).*

*Part 2:* Each language group will meet their instructor in SL and be introduced to a virtual representation of the story/excerpt setting:

- the Portuguese group will meet at a subway station (SECOND HEALTH TRAINING: 176, 185, 22) (Figure 6);
- the Spanish group will meet at Chinatown (SAMUEL LAND: 46, 44, 22) (Figure 6);
- the English group will meet at New York (NEW YORK: 187 57, 191, 23).

Each group will debate the setting and its importance for the development of the story plot by using SL voice tool. The instructor will also teach participants how to capture images/photos in SL and send them by email, being able to upload them later to a webpage, blog, wiki, etc.

#### *Sub session 4b.*

Objectives:

- knowing cultural information on emigration to the USA;
- Introducing the Wiki application: methodological exploitation and use of the tool.

In this part of the session participants and instructors will meet in the Moodle platform. This meeting will be common to all groups and the language used will be English.

*Part 1:* The instructors will show a PowerPoint presentation with the kind of work emigrants got when they arrived at the States and the search for better living conditions looking for land and riches. After presenting the topic, participants will be asked to access the Moodle chat and debate this theme with the instructor and fellow colleagues.

*Part 2:* The instructor will then propose the creation of a wiki where the development of the topic discussed, as well as the conclusions of the debate, will be registered. The purpose is to teach participants how a wiki can be exploited. The instructor will show the basic steps for designing a wiki and several examples of wiki platforms (<http://twiki.org/>, <http://pbwiki.com/>, etc) in a PowerPoint presentation with audio input.

*Part 3:* Instructors and participants will start a wiki to summarize and register the main ideas of the session. The instructor will help participants by clarifying doubts and helping them plan and organize this collaborative tool.

*Session 5.*

Objectives:

- Analysing literary excerpts dealing with emigration, identity, discrimination and cultural differences;
- Learning the use of COVCELL whiteboard;
- Introducing the Moodle Forum;
- Giving a lecture in SL.

Time.

<i>Overall time of session</i>	1 week
<i>Part 1</i>	50 minutes
<i>Part 2</i>	50 minutes
<i>Part 3</i>	150 minutes (3 sessions of 50 minutes each)

*Part 1:* In this session, each group will gather at a different place in the Moodle platform by using the COVCELL whiteboard and videoconferencing. Participants and instructors will analyse the short story/excerpts previously selected by completing and debating the following topics:

- Description of the set;
- Description of the character(s);
- Opposition between spaces, and relation to the colours used to describe them;
- Symbolism of the emigrants;
- The symbologies used;
- The first and most important barrier emigrants face when going to a foreign country – language;
- Being an emigrant in America – being marginalized or getting a new identity;
- Stylistic devices used in the text.

The main ideas of the debate will be written in a Forum, shared by everyone belonging to the group, and as such enabling participants to access it whenever necessary.

*Part 2:* Participants will access the News Forum in Moodle where the task for session 6 is uploaded:

They'll have to choose a text, book, excerpt, dealing with emigration or literature travel, and give a short lecture on SL – EDUNATION III (EDUNATION,

III: 143, 109, 28). The materials used, as well as the lesson plans will be uploaded to the Moodle platform and they must include three of the tools learned so far.

*Part 3:* The rest of this session will be devoted to preparing the lecture. The instructor will settle a time with participants in order to clarify doubts and help them plan and organize the virtual presentation.

#### *Session 6.*

Objectives:

- Giving a lecture in SL;
- Managing the Moodle platform.

Time.

<i>Overall time of session</i>	1 week
<i>Part 1</i>	50 minutes
<i>Part 2</i>	100 minutes (2 sessions of 50 minutes each)
<i>Part 3</i>	100 minutes (2 sessions of 50 minutes each)

*Part 1:* This session will be common to all groups, despite the fact that they will gather at different spots.

Participants will have the opportunity of showing what they have learned so far in the course by teaching a five-minute literature lecture in SL – EDUNATION III (EDUNATION III: 143, 109, 28). They have to present a brief lesson plan and also the materials used, as well as the tools included. The purpose of this session is to know different ways of planning a class.

The material used by participants during their presentations will be uploaded to the Moodle platform.

*Part 2:* After this session participants will be taught how to manage the Moodle platform to upload content and create teaching materials, by using all the tools they've learned so far. Instructors will use a PowerPoint presentation teaching how to manage the platform, as well as how to upload documents, websites, links, and also showing glossaries, lessons and quizzes.

*Part 3:* Participants will have to create content in Moodle. The rest of the session will be devoted to this activity, being the instructors available to clarify doubts and show demos of the different tools whenever necessary, through Moodle chat or Videoconference application.



*Session 7.*

Objectives:

- Introducing Webquests;
- Interacting in the Moodle platform;
- Exploring SL virtual world.

Time.

<i>Overall time of session</i>	1 week
<i>Part 1</i>	50 minutes
<i>Part 2</i>	50 minutes
<i>Part 3</i>	150 minutes (3 sessions of 50 minutes each)

This session is also common to all groups and the language used will be English.

*Part 1:* The whole group will gather in the Moodle platform where, by using COVCELL whiteboard with a videoconference application, instructors will introduce Webquests. They will show a PowerPoint presentation of what a Webquest is and what are its purposes, and also a demo presentation of how a Webquest is elaborated. The participants will be welcome to present doubts and ask for clarifications both orally and in a written form.

*Part 2:* The instructors will explain the task for the next session: each student will explore SL virtual world to create collaboratively a Webquest. When they have the activity fully planned, they will indicate the virtual location and give instructions to participate in the Webquest game.

The Webquest should be related to the book/excerpt/short story analysed in the previous classes, and the objectives, learning steps and assessment will be explained to all participants.

*Part 3:* The rest of the session will be devoted to creating this activity. The instructor will settle a time with participants to help them plan and organize the virtual Webquest.

*Session 8.*

Objectives:

- Discussing multiculturalism and multicultural aspects of language learning;

- Teaching how to make a blog;
- Exploring SL virtual world.

Time.

<i>Overall time of session</i>	1 week
<i>Part 1</i>	50 minutes
<i>Part 2</i>	50 minutes
<i>Part 3</i>	50 minutes
<i>Part 4</i>	100 minutes (2 sessions of 50 minutes each)

This session will be common to all groups and the language used will be English.

*Part 1:* The groups and their instructors will meet at SL - the Statue of Liberty (Statue of Liberty 89, 77, 29) – because it was the first stop emigrants had when arriving to the States. Afterwards instructors will give information on several documents related to mobility and emigration in a Moodle lesson application. Some of the topics covered will be the necessity of learning foreign languages, and the need to develop inclusion incentives.

*Part 2:* Then participants will compare the European policies with the lack of normalisation in former multicultural America, in order to draw a conclusion about the need of policies and decrees made to regulate emigration, mobility and foreign language learning.

*Part 3:* Instructors will teach how a blog is created in Moodle as well as several other blog managing platforms, such as Wordpress (<http://wordpress.org/>), Blogger (<http://www.blogger.com>), etc.

*Part 4:* The participants will be in charge of creating a blog with all the information given in the session. The instructor will clarify doubts and help them create the blog.

*Session 9.*

Objectives:

- Discussing multiculturalism and multicultural aspects of language learning;
- Knowing historical and cultural concepts;
- Exploring SL virtual world;
- Planning a closing meeting in SL.

Time.

<i>Overall time of session</i>	1 week
<i>Part 1</i>	100 minutes (2 sessions of 50 minutes each)
<i>Part 2</i>	50 minutes
<i>Part 3</i>	100 minutes (2 sessions of 50 minutes each)

Each group will start by working separately in the Moodle platform.

The purpose of this session is to reflect on what participants have learned to extend discussions, to conclude projects and to look at what the future holds.

*Part 1:* The members of each group will be invited by their instructor to develop a Forum session into a comprehensible and useful resource, where they will summarize what they have learned during the course, and where they'll share ideas and projects, lesson plans and tasks, both for digital gaming in general, and for educational projects in particular. The instructor will help them all along the process.



Figure 7. The Kiva – Indian Resource and Learning Centre (NATIVE LANDS: 28, 154, 23)

*Part 2:* The following step will be meeting at SL, at the Redskin shop (BERRY FRANCE CENTRE: 44, 146, 21). This meeting is extended to all groups and the language spoken will be English. The purpose is to analyse the topic of identity by visiting sites about Native American Indians, once they were the first US inhabitants and the true Native Americans, although they were always banished and marginalized in their country due to their culture and different ways of life. The purpose is to understand a little bit more about their culture, values, beliefs and ways of living. Next the group will go to The Kiva – Indian Resource and Learning Centre (NATIVE LANDS: 28, 154, 23) where there's an exhibition on Native Americans and their history (Figure 7).

*Part 3:* To close the interactive and collaborative course, a final party (a picnic) will be held at Waterhead Natural Park (WATERHEAD: 35, 75, 25).

*Session 10-17 (last seven weeks).*

Objectives:

- Developing an interactive and collaborative course in the Moodle platform;
- Applying the course with potential students.
- Students now work on their own under the virtual supervision of instructors.

Time.

Part 1	1 month
Part 2	1 month

From session 10 up to session 17, participants will have to develop the methodology and activities to teach language, literature and culture to their potential students, based on the e-learning and interactive course method used so far, including new tools and tasks learned during the interactive course during the ten first sessions.

They will be asked to create a course in Moodle by using tools and interactive applications from the Web 2.0. Most of the sessions will have an activity in SL. Instructors will supervise participants' work as well as being available to clarify any doubt and help with any difficulty they may have, through videoconference and personalized online tutorials and demos.

## Conclusions.

The purpose of our proposal, based on showing and developing new trends of the Web 2.0 capabilities, and designed for new teaching and learning approaches, places a high value on participant's creation, participation, sharing, and cooperation for language, literature and culture learning. Beginning with the process of migrations and the formation of identities, languages and cultures that previous generations experienced once they arrived at Ellis Island, our proposal has lead participants to discover language, culture and literature in English, Spanish and Portuguese by adopting collaborative and interactive Web 2.0 tools. While in the traditional classroom, the role of teachers is a knowledge deliverer and that of students is a passive recipient, in Second Life, both teachers and students can co-create a learning environment, being an alternative to traditional classroom when required conditions is are met. Although in many universities the development of web-based initiatives is often the result of random acts of innovation initiated by risk-taking individual academics, as a variety of versatile, e-learning formats, programs and sites become available, both teachers and students will become more interested in exploiting the potentials of web 2.0.

## References.

- Allende, Isabel. *Hija de la Fortuna*, Plaza & Janet. Ed. Areté, Barcelona, 1999.
- Au, W. J. *The Making of Second Life. Notes from the New World*. New York, HarperCollins Publishers, New York, 2008.
- Browner, S.; Pulsford, S. and Richard Sears. *Literature and the Internet. A guide for students, teachers and scholars*, Garland, New York, 2000.
- Brown, M. "Learning Spaces", in *Educating the Net Generation*, D. G. Oblinger & J. L. Oblinger (Eds.), Educause, 2005, pages 12.1~12.22, Retrieved September 10, 2008, from <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/PUB7101.pdf>
- Bruckman, A. "Finding one's own space in Cyberspace", *Technology Review*, January 1996, pages 48-54.
- Edwards, P.; Domínguez, E. & Rico, M. "A Second Look at Second Life: Virtual Role-play as a Motivational Factor in Higher Education", in K. McFerrin et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008*, VA: AACE, Chesapeake, 2008, pages 2566-2571.
- Haynes, S. N. "The changing nature of behavioral assessment", in *Behavioral assessment: A practical handbook*, A. S. Bellack & M. Hersen (Eds.), 4th ed., Allyn & Bacon Boston, 1998, pages 1-21.
- O'Donnell, C. "10 Reasons to Go Short on Second Life", *This is going to be big*. Retrieved August 13, 2008, from [http://www.thisisgoingtobebig.com/2006/11/10\\_reasons\\_to\\_g.html](http://www.thisisgoingtobebig.com/2006/11/10_reasons_to_g.html)
- O'Reilly, T. "The Software Paradigm Shift", *IT Conversations*, 2003, Retrieved August 13, 2008, from <http://itc.conversationsnetwork.org/shows/detail50.html>
- O'Reilly, T. "What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software", 2005, Retrieved August 4, 2008, from <http://www.oreillyn.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>
- Peterson, M. "Learner interaction management in an avatar and chat-based virtual world", *Computer Assisted Language Learning*, 19, 1, 2006, pages 79-103.
- Rodrigues, Miguéis J. *Gente da Terceira Classe*, Estampa, Lisboa, 1999.
- Stephenson N. *Snow Crash*, Bantam, NY, 1992.
- Turkle, S. *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*, Simon and Schuster, New York, 1995.



*Algunas propuestas didácticas sobre el teatro español del siglo XVIII.*

*Some didactic studies on the Spanish theatre of the 18th century.*

**Malén Álvarez Franco.**

Facultad de Formación del Profesorado.

Universidad de Extremadura.

Recibido el 20 de enero de 2009.  
Aprobado el 15 de febrero de 2009.

**Resumen:** Nuestro trabajo pretende analizar las propuestas didácticas reales llevadas a cabo en distintos institutos de la comunidad extremeña y madrileña en torno al teatro del siglo XVIII. Desde este punto de partida, es nuestra intención proponer nuevas vías de trabajo que no se recogen en los manuales de aula al uso, amplificando de este modo la cultura teatral del alumnado para estos niveles.

**Palabras clave:** Cultura teatral. Siglo XVIII. Propuestas didácticas.

**Abstract:** This essay aims to analyze the actual didactic strategies carried out in different secondary schools within the Extremadura and Madrid areas concerning the 18th century theatre. Under these premises, it is our intention to propose new learning and teaching methodologies, which are not gathered in regular classroom textbooks. By so doing we aim to enhance student's theatrical knowledge and background at those levels.

**Key Words:** Theatrical knowledge. 18th century. Didactic strategies.



## 1.- Los objetivos de un estudio.

Durante mucho tiempo se tuvo la idea de que el teatro existente en el siglo XVIII era un compendio de obras en donde los autores se dedicaban, sesudamente, a hacer reflexiones intelectuales alejadas totalmente de los intereses del público.

Esta idea, abandonada afortunadamente hace ya mucho tiempo, pero que aún persiste en algunos sectores, abarcaba no solo el género dramático, sino todo aquello que se escribía en el siglo de las luces.

De este modo, después de nuestro fantástico Siglo de Oro teatral, después de su riqueza en calidad y cantidad, después de figuras como Lope y Calderón, se abría un vacío en el que se movían algunos autores que en absoluto alcanzaban la brillantez de los anteriormente citados; es más, si se podía despachar esa centuria citando algunos nombres de eruditos, y alguna obras cuyo título fuese *Tratado sobre la agricultura*, y pasar al romanticismo directamente, se hacía sin demasiado problema.

Este juicio, como ya hemos dicho, hace tiempo que está superado, de modo que no solo se reconoce la existencia de un teatro y sus autores, está también el reconocimiento a unas características propias que dotan a sus obras de unos rasgos, de unos constituyentes de género, de unos personajes inequívocos.

Sin embargo, lo que es inevitable, parte de esa leyenda negra ha pasado a otros estratos que no son los universitarios, de modo que la enseñanza media, la formación de nuestros bachilleres concretamente, aún se enfrenta a esta concepción: bien porque los libros de texto así lo reflejan, o porque no hemos sabido elegir la metodología adecuada para hacerles llegar un siglo que debería tener la misma consideración que los otros.

Podríamos afirmar que en la universidad hace ya tiempo que se ha descubierto verdaderamente el siglo XVIII y su literatura, pero ese conocimiento todavía no ha llegado a otros niveles educativos.

Es cierto también que los docentes de enseñanza media se quejan, y con razón, de cómo con los años lengua y literatura ha ido sufriendo la merma de horas lectivas, de modo que estudiar un panorama literario que abarque desde las Edad Media hasta nuestros autores contemporáneos, entre primero y segundo de bachiller, es difícil, por no decir imposible.

Intentar además que de cada época se vea no solo un autor, y que de este se estudie más de una obra es una labor titánica, pues la mayoría de las veces tienen que acabar amoldándose a las exigencias de la selectividad, que nuestros alumnos harán a final de su curso para acceder a sus estudios universitarios, y de este modo, los profesores de instituto, tienen que insistir en aquello que será materia para el examen, y acaban dedicando mucho más tiempo a la literatura contemporánea, que a cualquier otro periodo literario.

Es en este panorama, después de nuestra introducción, cuando nos toca a nosotros ponernos a trabajar en el tema elegido: algunas propuestas metodológicas, y ver qué se está dando en bachillerato, los autores estudiados, cuáles son las obras escogidas, qué fragmentos de estas obras son materia de estudio, etc.

## 2.- El corpus de análisis.

Para esto se han manejado textos de cinco institutos diferentes: *Turgalium* de Trujillo, *Al-Caceres*, *Hernández Pacheco*, *Universidad Laboral de Cáceres*, y el *Luis Buñuel* de Alcorcón. Se trata de centros públicos, los conocidos como I.E.S., de la comunidad extremeña y de la comunidad de Madrid.

De todos ellos se han manejado los textos que se están actualmente utilizando en bachillerato, y, lógicamente, de los textos escogidos, se ha trabajado sobre el Siglo de las Luces. Según el currículo, los contenidos de literatura del siglo XVIII se imparten en el segundo de bachillerato.

De este siglo hemos visto, en primer lugar, la introducción a la época que le hacen al alumno. La comparación que se hace de España con respecto a Europa, no solo en literatura sino también en otros campos científicos. Los géneros literarios: poesía, novela, teatro, y lo que se escribía más allá de nuestras fronteras, pero nuestro trabajo se centrará solo sobre el teatro.

El instituto *Turgalium* de Trujillo, *Profesor Hernández Pacheco* y *Al-Cáceres* de Cáceres tienen como libro de texto obligatorio *Lengua y Literatura* de la editorial Editex. En él se señala que en el siglo XVIII continúan los rasgos del Barroco en el lenguaje, advirtiendo que, sin embargo, en el teatro sí hay un cambio al volver el neoclasicismo su mirada, y con ella sus modos, hacia Francia. Se destaca como característica neoclásica la intención didáctica de sus obras, de modo que eduque a los espectadores, y propague entre ellos sus ideas reformistas. En cuanto a las normas está el respeto a las tres unidades de acción, espacio y tiempo, ofrecer un argumento verosímil, mantener el decoro en los personajes, es decir que actúen según su clase social; y alejarse de la tentación de mezclar tragedia y comedia, ateniéndose a un solo género.

Por supuesto en todos los libros que se han manejado se habla también del sainete como género teatral que gozó de gran popularidad, y de su máximo representante, Don Ramón de la Cruz. No obstante, al no ser éste objeto de nuestro trabajo, no haremos referencia alguna a él de aquí en adelante.

El autor elegido por Editex es Leandro Fernández de Moratín y las obras comentadas son *El viejo y la niña*, y *El sí de las niñas*.

El trabajo propuesto en clase es la lectura de la escena V, del Acto Segundo, de *El sí de las niñas* (aquella en la que don Diego pregunta a doña Francisca el porqué de su tristeza y si es cierto que tanto se acuerda de sus monjas, y la madre, doña Irene, contesta a todo diciendo que por su juventud, la niña, no sabe lo que quiere. Don Diego entonces reivindica el derecho de los hijos a decidir en temas tan serios como son los amores y con él su futuro, y no los padres por ellos).

Después de la lectura se incluyen las actividades, que consisten, y ahora cito literalmente, en: “un resumen del fragmento, explicar qué situaciones se dan, esto es si las mujeres conversan o discuten. Indicar qué expresiones del lenguaje son cómicas o vulgares, si el tono empleado es chillón y ramplón, o correcto y educado”.

En el Instituto *Al-Caceres* manejan para bachillerato un libro de texto diferente. Se trata de *Lengua y Literatura* de la editorial Mc. Graw-Hill. En el capítulo “Siglo XVIII, Ilustración y Neoclasicismo”, señala que la mejor literatura de este siglo está ligada al espíritu de reforma y educativo. Se admira a los autores clásicos por su claridad, así como la literatura francesa, que influye de manera determinante en el estilo de lo que se hace en nuestro país. Se recuerda que el principio de la verosimilitud es fundamental en los textos de la época.

En cuanto al teatro señala la separación tajante entre comedia y tragedia, la aplicación de las tres unidades: lugar, tiempo y acción, y perseguir un fin moralizador a través de la representación de casos verosímiles. Se afirma que el teatro neoclásico no fue un espectáculo que gozase de éxito popular, excepción hecha de las obras de Leandro Fernández de Moratín.

El autor escogido en este libro para destacar es, naturalmente, don Leandro Fernández de Moratín. De él se citan *La mojiigata*, en donde se critica la educación que se les da a las mujeres, *La comedia nueva o el café*, obra que critica las comedias barrocas y sus excesos, y *El sí de las niñas*, en la que se plantea el derecho de las jóvenes a casarse con quien ellas elijan.

Las actividades propuestas son otra vez sobre la escena V, del acto segundo, y las preguntas a las que los alumnos deben contestar son las siguientes:

¿qué predomina en la escena, los hechos o las ideas?, ¿qué ideas expone don Diego acerca del matrimonio? ¿se corresponde con el espíritu de la ilustración?

Doña Irene sale mal parada en esta escena ¿qué crítica de ella Moratín? ¿Qué importancia tiene la escenografía?

Los ilustrados dicen que el teatro debe ser didáctico ¿esta escena lo es? ¿Sobre qué tema didáctico harías una película o teatro?

Del IES *Universidad Laboral* se ha trabajado con dos textos: uno de la editorial Edelvives, y otro de la editorial Oxford.

El primero califica al siglo XVIII como el de la razón y el buen gusto.

Hacen una breve introducción en donde se señala el triunfo de la preceptiva clásica, el respeto a las tres unidades, lo que trae como consecuencia la creación de un teatro inspirado en el francés.

En la tragedia neoclásica se cita a Nicolás Fernández de Moratín, y varias de sus obras: *Lucrecia*, *Hormesinda*, y una comedia, la *Petimetra*.

En la comedia neoclásica hablan de L. Fernández de Moratín y sus obras: *El viejo y la niña*, *El barón*, *La mojigata*, *La comedia nueva o el café*, y *El sí de las niñas*. Se habla de los temas que aborda en sus comedias: la libertad de elección en el matrimonio, y la igualdad en cuanto a clase social y edad.

Como cabía imaginar el fragmento propuesto sobre el que trabajar pertenece a *El sí de las niñas*. En este caso se trata de la escena XIII, en donde don Diego descubre que su prometida, doña Paquita, está enamorada de su sobrino, don Carlos. Doña Irene, madre de doña Paquita se enfada al saberlo. Al final triunfa el sentido común y el amor: los dos jóvenes se casarán.

Las propuestas hechas a los alumnos son las siguientes:

- Diferenciar el diálogo directo e indirecto, buscar expresiones que no usen actualmente, decir cuántos actos tiene la obra, señalar si es comedia o drama. Decir expresiones que caractericen a los personajes, cuáles son aquellos que cierran la obra, y cómo se manifiesta en la obra la mentalidad ilustrada.

El otro libro de texto utilizado es de la editorial Oxford. Como los anteriores habla de la herencia del barroco presente en la producción de la primera mitad del siglo, y cómo en la segunda se consolida un teatro que fue acogido fríamente, frente al éxito de los sainetes. Y una vez más las características más destacadas son las mismas: el

respeto a las unidades y la exigencia de verosimilitud, respeto histórico, atención al decoro de los personajes, y atención al vestuario. Se recuerda que la tragedia debe estar escrita en verso y sus personajes ser miembros de la realeza o nobles, y su finalidad debe ser didáctica. Se habla de Vicente García de la Huerta. En la comedia sentimental, de Jovellanos. Y, cuando llegamos a la comedia neoclásica, nos encontramos que el autor elegido es don Leandro Fernández de Moratín, al que se le dedica especialmente un párrafo, y en donde también se habla de *El sí de las niñas*. Se citan sus obras *El viejo y la niña*, *La mojígata*, *La comedia nueva o el café*.

De *El sí de las niñas*, a la que se dedica especialmente, nos cuentan el año de su creación, el argumento, los elementos cómicos que utiliza. Destaca su prosa sencilla y natural, el respeto a las normas y la caracterización de los personajes. Critica la sinrazón de los padres cuando intervienen en las decisiones de los hijos.

Las propuestas de trabajo son las siguientes:

- Analizar el texto, concretamente el diálogo entre don Diego y doña Francisquita en donde el primero pregunta a la segunda por el motivo de su infelicidad.
- Resumir el contenido.
- Analizar la crítica de don Diego a la educación. Señalar por qué el texto es neoclásico.
- Señalar diferencias entre el texto leído y el teatro barroco.

Del Instituto *Luis Buñuel* de Madrid se han manejado los libros de texto publicados en las editoriales Santillana y Akal.

El primero dedica poco espacio al siglo XVIII, aunque cita la poética de Luzán, y a Iriarte y su *Señorito mimado*. El texto que propone como trabajo, y ello es una novedad, es *El delincuente honrado* de Jovellanos.

Por su parte, la obra de la editorial Akal dedica algo más espacio a este siglo. Habla de Zabala, Zamora y Cañizares. Recuerda a Iriarte y a Jovellanos. Pero la mayor parte de sus páginas las dedica a don Leandro Fernández de Moratín, y escoge para trabajar dos fragmentos de *El sí de las niñas*: el acto tercero de la escena VIII, y el acto V de la escena XIII.

### 3. Propuestas didácticas.

Una vez vistos todos los textos anteriores se acaba sacando la impresión de que el teatro dieciochesco fue una creación artificial, continuadora del teatro barroco en sus primeras manifestaciones, y que en la segunda mitad de siglo, es decir, cuando empieza a mostrar sus propios rasgos es un teatro sin éxito de público, sin arraigo popular.

Por otra parte, la insistencia en la lectura solo de los textos de Leandro Fernández de Moratín, y concretamente de *El sí de las niñas*, dan una visión de pobreza, de sequía intelectual que se contradice con lo que tiene de innovador, de modernidad el siglo de las luces; un tiempo ilustrado, culto, que se inspira, entre otras fuentes, en el ambiente cultural que por entonces predominaba en Francia.

Se centran, los libros manejados, en el estudio de la comedia de Moratín y se deja de lado otro tipo de creaciones, y a otros autores: la comedia sentimental, la tragedia; Jovellanos, Iriarte, Don Nicolás Fernández de Moratín; Vicente García de la Huerta y su *Raquel*.

Es cierto, y esto nos lleva a algo que ya se apuntó al principio, que la literatura ha asistido a la merma de sus horas de estudio durante los últimos años de modo imparable, y es cierto que de tener que elegir un representante del siglo dieciocho este tiene que ser Leandro Fernández de Moratín. Pero tal vez se pudiera hacer algo más para que no fuese el único autor que se estudiase en el aula.

Basándonos en los pilares de la ilustración, en sus propuestas de ridiculizar a través de los personajes los vicios y errores de la sociedad no hay mejor forma de hacerlo que manejando más textos. Y el modo de actualizarlo es aplicar ese mismo espíritu crítico a la sociedad en la que vivimos. Invitar a los alumnos a decir aquello que no les guste y que les gustaría cambiar. En este sentido resulta muy evidente la profunda contribución que este tipo de teatro puede hacer al desarrollo de los temas transversales. Un teatro que, desde su origen, estuvo pensado para hacer mejorar la sociedad, se nos muestra hoy en todas sus posibilidades educativas.

¿De qué mejor modo podemos mostrar a los alumnos, sino a través de una obra de teatro, cómo eran los abusos de las escenas lacrimógenas, lo ridículo que resulta insistir en lo absurdo? ¿Por qué no trabajar con *La comedia nueva o el café*?

*El señorito mimado*, de Iriarte, nos muestra una comedia divertida, y llena de momentos cómicos. Una mordaz crítica a propósito de la mala educación de los hijos, un texto escrito hace tres siglos en el que nos encontramos con una obra de una increíble actualidad: padres consentidores de todos los caprichos a sus vástagos y la consecuencia de esto. Don Cristóbal, tío de don Mariano, joven superficial y consentido, critica a su cuñada la mala educación dada a su hijo por haberle permitido

todo. Tratando de evitarle cualquier contratiempo, la madre se ha enfrentado a preceptores, maestros y a todos aquellos que no complacían los caprichos de su hijo. Este es el retrato que Pantoja nos hace del Señorito:

*Enseñó al niño a leer,  
y en esto hubo sus trabajos;  
pues si el niño no quería  
deletrear un vocablo,  
ya le entraba la rabieta.  
Su mamá con agasajo  
Acudía a libertarle  
Del poder de aquel tirano;  
Le daba un dulce, un juguete;  
Se le llevaba a su cuarto;  
Y en quince días después  
No había fuerza en lo humano  
Para que viese un renglón.  
Con la razón y el balago  
Nunca se sacaba fruto.  
¡Azotes! ¡Oh, ni nombrarlos!  
¡Sujeción! No se hable de eso!*

Una vez visto el retrato que de él se hace en la obra podemos proponer al alumno que busque en la comedia aquellos versos en los que aparecen claramente las equivocaciones de don Mariano debido a su educación. Qué fragmentos nos indican cómo su madre sigue tapándole sus faltas, quiénes son los más críticos con esta mala educación, qué se le exigía a un joven de esa época, qué piensan ellos que pierde por causa de su carácter.

Naturalmente, el siguiente paso sería intentar llevar cada propuesta a nuestro tiempo para implicarlos de un modo directo. ¿Qué es ahora un niño consentido? ¿Cuáles son los mimos que se permiten, y cuáles los castigos impuestos? ¿Si en la época no tenían la posibilidad de prohibir la PSP, el ipod, el MP4, de qué los privaban? ¿Es lógica la reacción de la novia al ver que él no tiene el retrato que ella le regaló? ¿Qué pasaría ahora si le damos a un novio nuestra fotografía y aparece en manos de otro por motivos similares a los de la obra? ¿La reacción en ambos casos sería la misma?

Y en cuanto a los personajes del texto, podrían plantearse cuestiones como ¿qué función tiene el tío?, ¿es demasiado severo, o, por el contrario, es el único que ve los estragos de la educación recibida?, ¿justifica el amor materno las actuaciones de doña Irene?, ¿es doña Mónica una aprovechada, una trepa, una mujer sibilina?, ¿hay algunos personajes de las revistas del corazón que nos recuerden a los personajes retratados por Iriarte?, ¿hay madres consentidoras, niños caprichosos, cazafortunas?

Veamos algunos ejemplos:

---

<sup>1</sup> Edición citada en nuestra Bibliografía selecta, págs. 152-153.

*Don Cristóbal:*  
*La principal providencia*  
*Es que usted, señor sobrino,*  
*En toda su vida vuelva*  
*a atravesar los umbrales*  
*De tal casa, ni siquiera*  
*Dé jamás los buenos días*  
*A tal niña; que aborrezca*  
*Esa gavilla de ociosos*  
*Que le engañan, le saquean,*  
*Le distraen, le infatúan*  
*Y pervierten<sup>2</sup>.*  
*A lo que doña Dominga, su cuñada responde:*  
*¿Qué quieres de mí y del chico?*  
*¿Apurarle la paciencia?*  
*¿Quitar la vida a su madre?<sup>3</sup>*  
*¿Sabe lo que quiero de ella?*  
*Que no acabe de perderle;*  
*Y de él, que cuando se pierda,*  
*No eche la culpa a su tío,*  
*Sino solo a quien la tenga<sup>4</sup>.*

Como vemos, los personajes son muy claros cada uno en su función. Lo que puede parecer una frivolidad no es más que el intento de acercar una obra que para ellos será encorsetada, y fuera de tiempo al mundo que conocen. Nuestra propuesta tiene, además, el acierto de hacer trabajar al discente con toda la obra y no sólo con una escena, lo que incidirá en un conocimiento más amplio de la misma.

*La comedia nueva o el café* sería otra posibilidad. La obra trata de la crítica que don Pedro hace de todos aquellos que se dedican a escribir piezas de teatro emulando las glorias pasadas, y haciendo con esto que las obras representadas sean absurdas, llenas de pastiches, de exageraciones, de personajes sin sentido alguno. Obras que gustaban a un público muy concreto que no exigía al teatro los principios de verosimilitud y rigor que proponen los neoclásicos, sino que se conformaba con cualquier cosa. Espectadores que se tragaban cualquier representación que les entretuviese, sin exigir un mínimo de calidad, ni, por supuesto, de verosimilitud. Mientras más enredos, más saltos en el tiempo, más incoherencias históricas, mejor. Es decir, todo aquello de lo que abominaba el espíritu ilustrado.

El modo de acercar al alumno esta obra es relacionarla con aquellos espectáculos que a diario se pueden contemplar a través de la televisión, en donde no importa la calidad, pero que se mantienen en pantalla, como entonces en cartel, si hay

---

<sup>2</sup> Edición citada en nuestra Bibliografía, pág. 225.

<sup>3</sup> Edición citada en nuestra Bibliografía, pág. 126.

<sup>4</sup> Edición citada en nuestra Bibliografía, pág. 126.



un público respaldándolo. Hay que pedir al alumno que cite, series de sobremesa, programas lacrimógenos de media tarde, *reality show*, en donde cualquier cosa valga con el pretexto de entretener. Acabariamos explicando qué propugnaban aquellos eruditos, cómo su afán educativo pasaba por el teatro y por qué detestaban entonces las representaciones como las que se muestran en *El café*.

Veamos, alguna muestra:

En la página sesenta y siete de la edición de Clásicos Castalia que hemos manejado, Pipí, el camarero habla con don Antonio. El camarero se refiere a don Eleuterio, autor del cerco de Viena, diciendo que como se quedó sin trabajo se hizo poeta, para ver si le soplan las musas. Hablan ambos de las reglas, refiriéndose a ellas como algo que viene de Francia, y, naturalmente, diciendo Pipí:

[...] *ya decía yo: esto no son cosas de mi tierra*<sup>5</sup>.

Y en otro diálogo:

*Pues ya se ve: mire usted, ¡reglas! No faltaba más ¿A que no tiene reglas la comedia de hoy?*<sup>6</sup>.

A lo que don Pedro, el crítico teatral, responde, con no poca ironía:

*Tampoco, ¿para qué? No faltaba otra cosa, sino que para hacer una comedia se gustaran reglas. No señor*<sup>7</sup>.

Más tarde en el mismo café don Eleuterio se empeñará en leer su obra a los anteriores y a don Pedro, el hombre ilustrado, el único sensato en toda la comedia que será quien nos guíe por los caminos de la preceptiva neoclásica, quién al oír tal sarta de disparates reniega del país en el que vive por permitir que tales barbaridades se representen. Véase la escena final de *El cerco de Viena*, en la que intervienen el emperador Leopoldo, el rey de Polonia, y Federico, senescal, vestidos todos de gala.

*El emperador está lleno de miedo por un papel que se ha encontrado en el suelo, sin firma ni sobrescrito, en que se trata de matarle. El visir está rabiando por gozar de la hermosura de Margarita, hija del conde de Strambangaum, que es el traidor [...] el visir está loco de amores por ella; el senescal que es hombre de bien si los hay, no las tiene todas consigo, porque sabe que el conde anda tras de quitarle el empleo y continuamente lleva chismes al emperador contra él; de modo que como cada uno de estos tres personajes está ocupado en su asunto, habla de ello y no hay cosa más natural*<sup>8</sup>.

No hay tanta diferencia con esas series en las que el protagonista no es hijo de la señora de la casa sino de su marido y una joven que trabajaba en la hacienda, quien después de tener a su hijo lo entregó en adopción a doña Hermelinda. Pero este

---

<sup>5</sup> Edición citada en nuestra Bibliografía, pág. 67.

<sup>6</sup> Obra citada en la Bibliografía, pág. 68.

<sup>7</sup> *Ibidem*

<sup>8</sup> Edición citada en nuestra Bibliografía, pág. 26.

joven apuesto años después se enamora de una linda mujer, ejecutiva brillante en una multinacional petrolífera, que no le puede entregar su corazón porque es la mamá de él, sobrina de doña Hermelinda, la que tuvo amores con su tío político, a quien nunca dejó de amar... Como vemos, tampoco en estas series hay ni seriedad, ni coherencia, ni verosimilitud.

Para acabar, centrémonos en *El sí de las niñas*, ya que es la obra con la que todas las editoriales trabajan.

La educación de la mujer tenía unas características muy especiales, de modo que los alumnos lo primero que pueden hacer es buscar en el texto las respuestas a las siguientes preguntas:

- 1) ¿Qué cualidades debía tener una mujer?
- 2) ¿Qué tipo de educación era perfecta para una jovencita?
- 3) ¿Qué era lo más importante a la hora de casarse?

Ya en el acto primero, en la primera escena se nos dan las virtudes de doña Francisca. El personaje es presentado por Don Diego con todo lujo de detalles:

*Es muy linda, muy graciosa, muy humilde... Y sobre todo, ¡aquel candor, aquella inocencia! [...] Y talent<sup>9</sup>.*

*¿Y sabes tú lo que es una mujer aprovechada, hacendosa, que sepa cuidar de la casa, economizar, estar en todo? [...] Tendré quien me asista con amor y fidelidad y viviremos como unos santos [...] <sup>10</sup>*

*[...] más de cuatro años en el convento [...]. Bordar, coser, leer libros devotos, oír misa y correr por la buerta detrás de las mariposas y echar agua en los agujeros de las hormigas, éstas han sido sus ocupaciones y sus diversiones<sup>11</sup>.*

También de la boca de su madre escuchamos un retrato bastante fiel de lo que se esperaba de la buena crianza en aquella época:

*Criada sin artificio ni embelecios de mundo, contenta de verse otra vez al lado de su madre, y mucho más de considerar tan inmediata colocación<sup>12</sup>.*

El siguiente paso sería comparar esa situación con la actualidad. La educación de las mujeres, su equiparación con la de los hombres, las exigencias laborales en nuestros días, la incorporación a cualquier tipo de trabajo, etc.

¿Y qué hacemos con el tema clave de la obra, la libertad de elección, la igualdad entre las parejas en juventud, el derecho a estar enamorados? Guiar a nuestros

---

<sup>9</sup> Edición citada en nuestra Bibliografía, pág. 199.

<sup>10</sup> Edición citada en nuestra Bibliografía, pág. 201.

<sup>11</sup> Edición citada en nuestra Bibliografía, pág. 204.

<sup>12</sup> Edición citada en nuestra Bibliografía, pág. 211.

alumnos por el texto de tal manera que encuentren pistas, datos sobre lo que proponemos. Y ahora la cuestión sería encontrar aquellas frases, en *El sí de las niñas*, que muestren cómo Moratín propone la igualdad, y la primera muestra la tenemos en Simón, el criado fiel, que le habla sin tapujos:

Simón: Si está usted bien seguro de que ella le quiere, si no la asusta la diferencia de edad, si su elección es libre[...] <sup>13</sup>.

Y cómo ridiculiza nuestro autor a doña Irene cuando esta argumenta qué sentido tiene que el marido sea mucho mayor que la mujer.

*Doña Irene: Pues no da lástima, señor, el ver cómo se hacen los matrimonios hoy en el día? Casan a una muchacha de quince años con un arrapiego de dieciocho [...] ella niña sin juicio ni experiencia, y el niño también sin asomo de cordura ni conocimiento de lo que es el mundo [...] ¿Quién ha de enseñar y corregir a los niños? Porque sucede también que estos atolondrados de chicos suelen plagarse de criaturas en un instante, que da compasión<sup>14</sup>.*

El texto está plagado también de momentos de amor, y de deseos por encontrarse a solas, de triquiñuelas inventadas por los amantes para verse:

*Don Carlos:  
Y antes perderé la vida que renunciar al lugar que tengo en ese corazón [...] Todo él es mío [...] ¿Digo bien?  
Doña Francisca:  
¿Pues de quién ha de ser?<sup>15</sup>  
Amor ha unido nuestras almas en estrechos nudos, y solo la muerte bastará a dividirlos<sup>16</sup>.*

El texto de Leandro Fernández de Moratín está plagado de alusiones a la desigualdad, por causa de la edad, entre las parejas, y también a los problemas que se derivan por concertar el matrimonio los padres. Alusiones a la sensatez que asiste a algunos de esos protagonistas, que, cegados por ambiciosas madres, se creen queridos por sus hijas. Alude al amor entre los jóvenes y a la resignación que mantienen sin llegar a rebelarse contra una costumbre establecida, y, por supuesto, a la educación equívoca que llama obediencia a lo que no es más que sumisión, y en palabras de Don Diego, a una educación que no es más que el abuso de autoridad, de la opresión de la juventud.

#### 4. Y final.

Y con esto acabamos nuestras propuestas metodológicas, sabiendo de antemano que la falta de tiempo, como ya dijimos al principio, dedicado a la literatura en las asignaturas incluidas en el bachillerato, hacen difícil el trabajo con unos textos que piden el acercamiento al discente para suscitar su interés. Quizá éste llegue cuando

---

<sup>13</sup> Edición citada en nuestra Bibliografía, pág. 203.

<sup>14</sup> Edición citada en nuestra Bibliografía, pág. 213.

<sup>15</sup> Edición citada en nuestra Bibliografía, pág. 244.

<sup>16</sup> Edición citada en nuestra Bibliografía, pág. 245.

seamos capaces de hacer entender a los alumnos que el siglo dieciocho es el germen de nuestra sociedad moderna, y que, entre las líneas de su teatro, están esas propuestas de igualdad, de educación, de reivindicación, tan propias del mundo de nuestros días, y que solo se trata de que ellos sean capaces de encontrarlas.

### **Bibliografía.**

- Fernández de Moratín, Leandro. *La comedia nueva o el café. El sí de las niñas*, J. Dowling y R. Andioc (Ed.), Castalia (Clásicos Castalia), Madrid, 1968.
- Fernández de Moratín, Leandro *La comedia nueva o el café. El sí de las niñas*, Espasa- Calpe (Austral), Buenos Aires, 1965.
- Fernández de Moratín, Leandro. *El Barón*, en Leandro Fernández de Moratín *El Barón. El sí de las niñas*, Manuel Camarero Gea (Ed.), Plaza y Janés (Clásicos), Barcelona, 1984, págs. 69-188.
- Iriarte, Tomás de. *El señorito mimado. La señorita malcriada*, Russell P. Sebold (Ed.), Castalia (Clásicos Castalia), Madrid, 1978.



## **II.- Creación Literaria.**

## Francisco Rodríguez Criado.

**F**rancisco Rodríguez Criado (Cáceres, 1967) compatibiliza desde hace tiempo la escritura con la docencia en talleres literarios.

Ha publicado cuatro libros de relatos: *Sopa de pescado* (Editora Regional de Extremadura, Mérida, 2001), *Los Bustamante, una familia del siglo XX*, (Diputación de Badajoz, 2001), *Siete minutos* (La bolsa de pipas, Palma de Mallorca, 2003) y *Un elefante en Harrods* (De la Luna Libros, Mérida, 2006). También es autor de la recopilación de artícuentos *Textamentos* (Alcancía, Cáceres, 2005) y de la novela *Historias de Ciconia* (De la Luna Libros, Mérida, 2008).

Desde diciembre de 2005 colabora con *El Periódico de Extremadura*, donde mantiene la columna semanal de opinión “Textamentos” (publicada cada miércoles, en la contraportada).



**Dirección de correo:**  
textamentos@gmail.com

**Página personal de literatura:**  
<http://www.rodriaguezcriado.com>

**Blog Ciconia** (alojado en la versión digital de *El Periódico Extremadura*):  
<http://elperiodicoextremadura.com/comunidad/blogs/franciscorodriguez/default.aspx>

## *Microrrelatos*

### LA WEB DE MARINA

Marina tecleó en el formulario de un buscador de Internet: “Estoy sola. Me llamo Marina. Escríbeme si también te encuentras solo”. Por suerte dio con la web de otra chica que, como ella, también se llamaba Marina. No era la única coincidencia: la otra Marina también buscaba compañía. Decidió escribirle un correo electrónico. En el apartado Asunto tecleó: “No te preocupes. Nos haremos compañía mutuamente. Mi nombre es Marina”. Y dejó el cuerpo del mensaje en blanco. Todo estaba dicho ya. Un minuto después, Marina recibió el correo electrónico que se había enviado a sí misma. Sonrió y respiró profundamente. Sabía que esa nueva amistad le haría compañía hasta el fin de sus días.

### AMANTES

Imposible ignorar la identidad de aquella mujer recostada sobre su pecho. Era su esposa, la madre de sus hijos, quién si no. Pero había regresado del sueño con tantos deseos de dar y recibir, que sucumbió a la fantasía más infame: pensó que era una desconocida y la estrechó cariñosamente entre sus brazos. Ella, envuelta aún en la resaca del sueño, no pudo sospechar que aquellos brazos dulces pertenecían a su marido. Nunca antes, reflexionaron cuando todo hubo acabado, habían sido tan infieles el uno al otro. El llanto de un niño, procedente de una de las habitaciones contiguas, no hizo sino agravar ese sentimiento. Y no por amor sino para repartirse la losa de la culpa, volvieron a abrazarse.



## SOBRE UN HOMBRE QUE SE LLAMA COMO YO

Confieso con cierta amargura que hay un hombre, casualmente llamado Francisco Rodríguez Criado, que me persigue con obstinación desde el día de mi nacimiento, hace ya treinta y cuatro años. No quiero hablar demasiado de su persona, que es débil, cobarde y fatalista bien lo sabe dios, y eso me basta. Por todos los medios he tratado a golpes de acabar con su poderosa influencia: lo he empujado a trabajos ingratos, lo he arrastrado a sueños imposibles de realizar, lo he comprometido sentimentalmente con mujeres desapacibles, en fin, lo he sometido sin piedad al vértigo de la vida. Me pregunto si no habré sido en exceso severo; no obstante, no tengo cargos de conciencia, él tampoco los tuvo cuando retorció mi alma con pensamientos impuros y me alejó sin escrúpulos de la utopía de la infancia. En cualquier caso, ahí sigue, vivo.

Escribo estas líneas desde la desesperación de quien sabe que tiene a su mayor enemigo colgado a sus espaldas.

Escribo estas líneas sin saber por qué las escribo.

Escribo estas líneas, quizá, por necesidad.

No tengo más que añadir. Si acaso una última confesión: me apena la certidumbre de saber que no descansaré con plenitud hasta que ese hombre, casualmente llamado Francisco Rodríguez Criado, se aleje definitivamente del espacio y tiempo del que parten estas líneas.

## UNA CHICA MUY FEA

Ligué una vez con una chica muy fea. No sé como ocurrió... Bueno, sí lo sé... recuerdo que vino hasta mí y me dijo: «Llevo un tiempo observándote, creo que me gustas. Soy fea, y algo intelectual, por eso no gusto a los hombres, supongo. Aun así, me atrevo a pedirte que pases la noche conmigo... Podríamos pasear y hablar de libros».

Salimos de aquella agobiante discoteca de ninfas presumidas y nos dirigimos hacia el paseo marítimo, su brazo aferrado al mío.

Habló con entusiasmo del realismo mágico de García Márquez, del mundo absurdo de Beckett, del monólogo interior de Ulises, del existencialismo ateo de Heidegger. Yo le conté que me gustaban las tostadas con mermelada de fresa, los cómics eróticos y las carreras de caballos. Después de mirar a todos lados y comprobar que nadie nos espía, le chivé la receta de la tarta de manzana; e hice un truco de magia con un pañuelo. Sonrió y aplaudió.

Continuó hablando: de la teoría de la relatividad, del psicoanálisis de Freud, de la revolución de las telecomunicaciones, algo también sobre la lucha de sexos. Para que no molestara el ruido de las olas, paramos el tiempo; y, mirándome a los ojos, me besó. Fue un beso sencillo, con sabor a mar: el beso de una chica muy fea. Cogidos de la mano nos echamos a andar de nuevo, ahora callados. En un pequeño hotel alquilamos una habitación con una ventana que daba a la vida. Nos duchamos juntos y, borrachos de caricias, nos fuimos a la cama. Como hacía algo de frío, nos arropamos con el calor del deseo.

Su cuerpo, escurridizo como la verdadera felicidad, se derritió entre mis manos. El cálido ulular de una sirena lejana llegaba hasta nosotros en un susurro cansino. ¿Le importaría si fumaba? Me dijo que lo hiciese, no había problema. -¿Es la primera vez que estás con un marinero? -Es la primera vez que estoy con un hombre -respondió.

Reíamos si alguien contaba algo gracioso, nos echábamos a llorar si era algo triste. Atenazándome con sus brazos, me oprimió contra su pecho, con vigor: puros músculos de soledad.

-No vuelvas a decir que eres fea: eres la mujer más hermosa del mundo, ¿me oyes?  
-¡Calla! -se rió irónicamente, y me dio un beso en la frente.  
Nos quedamos dormidos.

A la mañana siguiente me desperté temprano, ella ya se había ido. Errabundo, pasé por el centro: mi barco no zarpaba hasta bien avanzada la tarde. Jamás he visto una chica tan fea... fea, fea de verdad. Pero, aunque hace años de aquello y no he vuelto a pisar la ciudad, sigo esperándola: he aprendido algunos trucos de magia que quisiera enseñarle...



### **III.- Reseñas Bibliográficas.**



## **José Soto Vázquez [Antología didáctica de la poesía extremeña].**

M<sup>a</sup> Begoña García Quintás, María Coronada Carrillo Romero, Cesárea Rodríguez Contreras, Ana Belén Gemio Macedo, M<sup>a</sup> Dolores Rivero Rodríguez, Ramón Pérez Parejo. *Antología didáctica de la poesía extremeña.* Consejería de Educación de la Junta de Extremadura. Badajoz. 2007. 38 págs. ISBN: 84-96212-97-X

**L**a antología realiza un recorrido por la poesía desde la Edad Media hasta el siglo XX, dentro del marco del programa de cooperación territorial de rutas literarias. Concebida como un recital didáctico de una hora de duración viene a completar el currículo extremeño de Educación Secundaria, uniéndose así a los estudios anteriores de Miguel Ángel Lama y Luis Sáez Delgado, Pecellín Lancharro, Teijeiro Fuentes o Viola Morato, entre otros.

El libreto es fruto del trabajo en equipo del por entonces Departamento de Lengua Castellana y Literatura del IES “Castillo de Luna” de Alburquerque, al que se unió el Departamento de Ciencias Sociales y alumnos y profesorado en general del centro. No se entiende de otra manera la gran captación de recursos que supone la guía, que viene acompañada de un CD con un montaje audiovisual de la antología.

Pese a la localización concreta de un lugar determinado, Extremadura, no caen los autores en el regionalismo exagerado ni en la búsqueda de unas raíces propias, sino más bien afrontan el reto con una actitud realista (pág. 9):

*Desde luego, parece más conveniente hablar de escritores de Extremadura que de Literatura extremeña en mayúsculas. Debe saberse que hasta finales del XIX y primer tercio del siglo XX no hubo nunca una conciencia o identidad regionalista. Cuando esta afloró, acabó reflejándose en algunas obras, incluso lingüísticamente con el uso de esa modalidad conocida con el nombre de castúo, que es tan difícil de ubicar en la realidad extremeña de ningún tiempo. Pero no lo hizo con un espíritu separatista o nacionalista exacerbado, sino más bien con una voluntad costumbrista y, además, no tuvo continuidad. Las letras extremeñas, en cambio, siempre han estado ligadas a la Literatura española aportando interesantes productos en todas las épocas. Con la expresión escritores de Extremadura aludimos a los nacidos en nuestra Comunidad y a los que están claramente relacionados con ella vital o afectivamente.*

La división en capítulos tiene por fin servir de eje cronológico de los textos, de manera que se encuentra la siguiente estructura en el libro: I. *Introducción* (pág. 9), II. *Lírica medieval en Extremadura* (págs. 11-12), III.- *Siglos de Oro* (págs. 13-16), IV.- *Siglo*

XVIII (págs. 17-20), V.- *Siglo XIX* (págs. 21-24), VI.- *Siglo XX* (págs. 25-34), VII.- *Bibliografía* (pág. 35).

De esta manera se observa una predilección por el siglo XX, la cual ya había sido advertida por los autores en la introducción. Con una secuenciación temporal, se intercalan datos relativos a la época histórica junto a una breve reseña biográfica del autor en cuestión, además de información sobre el texto, para posteriormente incluir un poema significativo de su producción que ejemplifique su obra.

Así, junto a poemas anónimos como el “Romance de Alburquerque”, se ha elegido a poetas como Cristóbal de Mesa, Arias Montano, Francisco de Aldana, Luisa de Carvajal, Catalina Clara Ramírez de Guzmán, Meléndez Valdés, García de la Huerta, Sergio Sánchez, Carolina Coronado, Gabriel y Galán, Chamizo, Díez Canedo, Eugenio Frutos, Manuel Pacheco, Santiago Castelo, Campos Pámpano, Álvaro Valverde, Ada Salas, Sánchez Carrón y Rodríguez Marcos. Si bien quedan muchos nombres en el tintero, se puede considerar que el recorrido es variado y muy acertado, máxime si se tiene en cuenta que los destinatarios de la colección son alumnos de Enseñanza Secundaria y que la duración de la lectura no debe superar la hora-clase. No obstante, se incluye una bibliografía final (tanto de textos en papel como *online*) para quienes deseen profundizar en otros autores. De este modo, considero que es una iniciativa muy atinada, que necesita de actividades similares que completen el resto de géneros literarios (teatro y prosa), pues la amplitud de contenidos y posibilidades que ha abierto el currículo extremeño se encuentra necesitada de aportaciones actuales como la que presentamos.

Con el apoyo de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura y el programa de rutas literarias, la publicación es un material de primera mano para el docente de lengua y literatura. Igualmente, en la apuesta que desde la Consejería se viene haciendo por la inclusión de las nuevas tecnologías en el aula, *Antología didáctica de la poesía extremeña* supone una herramienta audiovisual que muestra las posibilidades de interdisciplinariedad que posibilitan las TICs en el aula, de modo que podemos asistir a la lectura de poemas junto a la visualización de una presentación fotográfica acompañada con música, que viene a completar el significado del texto y sugerir al espectador un universo de sensaciones que amplían el sentido original del poema.

Igualmente, y con ello concluimos, se refuerza la lectura en voz alta por parte del alumnado, actividad impulsada por la Didáctica de la lengua y la literatura actual, así como por los planes de fomento de la lectura en todo el mundo. Lo que demuestra las posibilidades didácticas de la poesía cuando se trabaja en el buen camino.



*Susana Ridaio Rodrigo [Discourse and identity].*

Anna de Fina, Deborah Schiffrin y Michael Bamberg (eds.). *Discourse and Identity*. Cambridge. Cambridge University Press. 2006. 462 págs. ISBN 100-521-54191-3

Los estudios sobre lenguaje e identidad han experimentado un gran crecimiento sin precedentes en los últimos diez años. Desde su inicio, la sociolingüística se ha preocupado por la relación existente entre lenguaje, discurso e identidad. Los distintos trabajos de esta obra demuestran la forma en que nosotros construimos nuestras propias imágenes a través del lenguaje, cómo la sociedad nos sistematiza en diferentes categorías y cómo nosotros negociamos nuestra permanencia en tales categorías. Para ello se apoya en diferentes encuentros interaccionales, en una variedad de géneros, y en diversas comunidades, con el objetivo de arrojar luz sobre la forma en que nuestras prácticas sociales pueden ayudar a compartir nuestras identidades.

Los editores de este libro poseen trayectorias investigadoras divergentes, de tal manera que De Fina y Schiffrin son lingüistas, mientras que Bamberg es psicólogo, muestra del auge de los estudios interdisciplinares. Son conscientes de las diferencias teórico-metodológicas que hay entre los distintos estudiosos de la identidad, citando los dos extremos: los que trabajan con el marco del análisis de la conversación y los que basan sus estudios en las propuestas del análisis crítico del discurso. Como consecuencia, poseen concepciones divergentes de la relación entre lenguaje y vida social, del papel del investigador, e incluso de la metodología que se ha de seguir para recopilar el corpus. El objetivo de este volumen es ofrecer análisis y reflexiones que puedan ser tomados como base para el debate entre autores que apoyan diferentes perspectivas.

La primera parte nos ofrece un repaso de la teoría, la metodología y el análisis que se ha empleado en los distintos estudios sobre discurso e identidad. Mishler, con «Narrative and Identity: The Double Arrow of Time», abre esta sección discutiendo sobre el orden temporal en la narrativa para aplicarlo al desarrollo de la identidad; en concreto, explora las diferencias entre una narración

---

<sup>1</sup> Universidad de Almería (España). Agradecemos a la Fundación Cajamurcia el apoyo mostrado para la realización de este estudio.

cronológica y una narración experiencial. A su vez, «Footing, Positioning, Voice. Are We Talking about the Same Things?», capítulo escrito por Ribeiro, trata las implicaciones de herramientas teóricas y metodológicas en el estudio de la identidad. La autora somete a examen conceptos que han sido utilizados en la bibliografía para justificar las facetas de identidad; esto es, las nociones de actitud, voz y posición. Utiliza como corpus diferentes procesos de encuadre en una conversación telefónica entre dos hermanos; este trabajo analiza la construcción y la ejecución de la identidad social y discursiva en la manera de comunicar y de recibir noticias difíciles.

La aportación de Georgakopoulou, «Small and Large Identities in Narrative (Inter)action», compara las prácticas narrativas de los miembros de un grupo de chicas adolescentes. La investigadora expone que las conexiones existentes entre las identidades locales y las identidades sociales con mayor tradición se reconvierten a través del análisis de los roles de los participantes. A la par, Schiffrin, en «From Linguistic Reference to Social Reality», comienza afirmando que una de las tareas fundamentales de hablar es referirse a algún objeto del mundo –persona, lugar o cosa– de forma que no sólo emitimos nuestro sentido de lo que es un objeto, sino también permitimos a nuestros alocutarios reconocer lo que nosotros estamos relatando; todo esto apoyándose en la bibliografía del sociólogo Goffman.

La segunda parte está dedicada a las identidades públicas y privadas; es decir, a la construcción de quiénes somos. Trata aspectos sobre cómo las prácticas discursivas dan forma a las identidades o cómo las identidades personales y públicas interactúan en procesos sociales concretos, entre otros. Lakoff, en «Identity à la Carte: You Are What You Eat», investiga la relación entre el discurso público y las identidades personales que gira en torno a la comida y al consumo de ésta. La autora demuestra que el discurso y las prácticas culinarias manifiestan un recurso colectivo en la identidad de los americanos, porque hay un grupo de gente que cree que la comida simplemente significa subsistencia, y otro sector que defiende que la identidad se define en gran medida por los hábitos gastronómicos. Este estudio manifiesta que mientras que la construcción de aspectos más importantes de la identidad humana –tales como la sexualidad, la raza, la etnia o el género– pueden tener consecuencias sorprendentes, las identidades minoritarias –como las preferencias y la sofisticación culinaria– contribuyen significativamente a formar nuestro concepto de nosotros mismos.

Por su parte, «Workplace Narratives, Professional Identity and Relational Practice», de Holmes, aclara la relación que se da entre identidades públicas y personales, recogiendo el corpus en ámbitos laborales. De esta manera, observa la forma en que se cuentan las anécdotas en el trabajo. Habla de la construcción de la identidad social, de la identidad profesional y de las relaciones sociales en el ámbito laboral. Sugiere que las anécdotas que se producen en estos contextos

pueden contribuir con la construcción de identidades sociales. Cabral Bastos y Leite de Oliveira escriben el capítulo «Identity and Personal/Institutional Relations: People and Tragedy in a Health Insurance Customer Service». Examina la relación de las identidades personales y las identidades con las que los individuos se posicionan en contextos comunicativos concretos. Las autoras investigan el conflicto social producido por diferencias en las expectativas sobre identidad y roles sociales en contextos sanitarios de Brasil.

Johnson, en «The Discursive Construction of Teacher Identities in a Research Interview», también decide indagar en la forma en que se construyen las identidades públicas, y cómo las expectativas institucionales se entrelazan con las negociaciones individuales sobre cómo somos. Este estudio demuestra la forma en que un maestro y un entrevistador construyen identidades durante sus interacciones discursivas. Desde otro enfoque, Bell, en «Becoming a Mother after DES: Intensive Mothering in Spite of It All», investiga otro aspecto importante sobre la relación entre identidades privadas o públicas; se centra en la construcción de identidades individuales en comparación con las ideologías que circulan en el discurso público y en las prácticas institucionales. La autora estudia la entrevista que hizo a la familia de una niña enferma, como una parte del estudio de las consecuencias sociales y emocionales de vivir con esta enfermedad. Así, entiende la narración como una expresión de identidad.

La construcción de la masculinidad en diferentes circunstancias y el análisis de las palabras sociales es el punto común de los capítulos que se han estructurado en la tercera parte de esta obra. Del mismo modo, reflexionan sobre la forma en que los recursos narrativos son herramientas primarias para construir y negociar identidades de género. Kiesling, en «Hegemonic Identity-making in Narrative», aborda discursos relacionados con raza y género. Se detiene en la forma en que la construcción y el manejo de identidades individuales afectan y se reflejan en los discursos sociales. El autor subraya el rol de los modelos culturales en la negociación de identidades a nivel interaccional. Este estudio reflexiona sobre el papel de la narración en la construcción de identidades hegemónicas mediante el análisis de dos narraciones de miembros de un colegio de chicos heterosexuales polacos de clase media.

«On Being White, Heterosexual and Male in a Brazilian School: Multiple Positionings in Oral Narratives», en sintonía con el capítulo anterior, se encarga de investigar la construcción discursiva de categorías hegemónicas y subordinadas de pertenencias raciales y de género. Moita-Lopes explora la construcción de raza blanca, masculinidad y heterosexualidad en el discurso de un adolescente que tiene lugar en un grupo de debate de una escuela brasileña. La tercera parte de esta obra la cierran Wortham y Gadsden con «Urban Fathers Positioning Themselves through Narrative: An Approach to Narrative Self-construction». Cuestionan la construcción interaccional de la identidad de género y el papel de la narración en

este proceso, utilizando como corpus las narraciones de clases bajas, en concreto de hombres afro-americanos urbanos.

La cuarta parte se ocupa de la negociación de la persona y del lugar; se centra en situaciones donde la construcción de la identidad está relacionada con procesos de cambio, perturbaciones o transiciones. Las tres contribuciones de este bloque examinan la negociación discursiva de la identidad de los inmigrantes y de los supervivientes del Holocausto. En estas circunstancias, los procesos discursivos de identificación también implican la búsqueda de nuevos significados y de nuevas representaciones, tanto de ellos mismos como de otros. Estos tres estudios tienen como denominador común el análisis de la relación existente entre las identidades individuales y los procesos y las ideologías socio-históricas. En particular, en «Group Identity, Narrative and Self-representations», De Fina observa el discurso narrativo de mexicanos indocumentados que viven en Estados Unidos; se apoya en las teorías de van Dijk para dar una fundamentación teórica a la identidad grupal. De esta manera, investiga la propia representación de los individuos que surge a través del establecimiento de conexiones entre identidades y acciones en sus historias.

La contribución de Baynham se titula «Performing Self, Family and Community in Moroccan Narratives of Migration and Settlement». Tomando como corpus las narraciones de inmigrantes marroquíes que viven en Gran Bretaña, se detiene en describir los relatos que estos individuos emiten sobre las decisiones de migrar, la llegada a Londres y la vuelta a casa en las vacaciones de verano; hace hincapié en los procesos de formación de la identidad. Por último, Schiff y Noy, en «Making It Personal: Shared Meanings in the Narratives of Holocaust Survivors», analizan las conexiones entre la construcción de la identidad individual y los procesos sociales. Mediante el análisis de la historia personal de una mujer judía, indagan en la interrelación que se da entre la narración y la identidad individual/social. Demuestran que la forma de narrar la historia está construida socialmente, en el sentido de que la gente integrada comparte significados y metáforas con sus acontecimientos individuales. Este trabajo puede ser visto como un acercamiento discursivo al análisis narrativo, que entiende los relatos de las vivencias personales como un proceso donde el individuo construye significados, en particular hallamos una constante reinterpretación del pasado con respecto al marco contextual que vive en el presente.

## ***José Soto Vázquez [Ángel Campos Pámpano. Una voz necesaria].***

Rosalía Muñoz Ramírez, Rafaela Cano López, Antonio Cardenosa Romero, M<sup>a</sup> de la Soledad Gómez Domínguez, M<sup>a</sup> Pía Gragera Rodríguez, Gloria Luna Gutiérrez, M<sup>a</sup> Remedios Moreno Lobo, Ramón Pérez Parejo, Irene Sánchez Carrón, M<sup>a</sup> Pilar Santos Salgado. *Ángel Campos Pámpano. Una voz necesaria.* Consejería de Educación de la Junta de Extremadura. Mérida. 2009. 54 págs. ISBN: 978-84-96212-66-4

**E**l pasado mes de noviembre fallecía en Badajoz Ángel Campos Pámpano. Tan solo tres meses después, la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura (en particular la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa), a través de su Programa de Cooperación de Rutas Literarias, editaba la obra que ahora presentamos como homenaje a su dedicación a la docencia, y en señal de reconocimiento tanto de su obra poética, como de su obra docente, cultural, editora, etcétera. La alta participación de entidades, escritores, antiguos compañeros, o alumnos es un síntoma de la profunda pérdida que ha supuesto para las letras su muerte, y sus esfuerzos, así como otros trabajos futuros que auguramos no tardarán en aparecer, se ven recogidos en *Ángel Campos Pámpano. Una voz necesaria.*

Con un prólogo redactado por la Consejería de Educación, sus intenciones son las de servir de apoyo al estudio al alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato, así como a los docentes de la materia de Lengua castellana y literatura de la región extremeña, o lectores en general de este poeta de San Vicente de Alcántara: [...] *sin pretender ser académicos, hemos intentado elaborar una rigurosa aproximación a su biografía y a las claves de su poética, así como una antología didáctica de sus textos. Este estudio va dirigido sobre todo al alumnado de Enseñanza Secundaria y Bachillerato que desee acercarse a su obra* (pág. 1).

Con una organización muy correcta, la obra se divide en cinco apartados principales que sirven de gran marco de su vida y de su obra, tanto con reflexiones autógrafas como con interpolaciones de investigadores, miembros de la comunidad educativa o compañeros de trabajo: I.- *Datos biográficos de Ángel Campos Pámpano* (págs. 3-18); II.- *Algunas claves de la poética de Ángel Campos Pámpano* (págs. 19-25); III.- *Breve recorrido por la obra poética de Ángel Campos Pámpano* (págs. 26-42); IV.- *Semblanzas* (págs. 43-50); V.- *Bibliografía* (pág. 51). Como no podía ser de otra manera, se cierra el librito con un agradecimiento a las personas e instituciones que han participado en su redacción, que, como señalaremos más adelante, han sido muy numerosas.

El primer bloque de contenidos I.- *Datos biográficos de Ángel Campos Pámpano* se subdivide en cinco apartados: Capítulo 1. *Los primeros años y su vida universitaria en Salamanca*; Capítulo 2. *La década de los ochenta*; Capítulo 3. *La década de los noventa*; Capítulo 4. *La primera década del siglo XXI*; y Capítulo 5. *Tabla cronológica*. Con gran profusión de datos, es especialmente interesante la información que se encuentra condensada en la tabla final (págs. 15-18), que da cuenta de la intensa labor desempeñada por Ángel Campos a lo largo de su carrera, al tiempo que sirven de guía al lector para tener una visión de conjunto de su vida.

El segundo bloque, II.- *Algunas claves de la poética de Ángel Campos Pámpano*, analiza las claves poéticas del autor homenajeado acercándolo tanto a la poesía del silencio como a las corrientes portuguesas que expresan *los sentimientos en comunión con el paisaje* (pág. 19), al tiempo que nos desvela el valor visual y pictórico de su poesía, así como la reflexión metapoética, una constante en toda su producción.

El tercero, III.- *Breve recorrido por la obra poética de Ángel Campos Pámpano* se organiza en sus nueve títulos literarios: *La ciudad blanca* (1988), *Cal i grafías* (1989), *Siquiera este refugio* (1993), *La voz en espiral* (1998), *El cielo casi* (1999), *Jola* (2003), *La semilla en la nieve* (2004), *Por aprender del aire* (2005), y *La vida de otro modo* (2008). De ellos se resume la génesis de la obra, mezclando elementos externos e internos del poemario y reproduciendo algunos poemas significativos de los que rescatamos, por ejemplo, “Bañista” (pág. 30), “A veces sólo un gesto es suficiente” (págs. 32-33), “La nieve” (págs. 36-38), y “Otra vez la palabra” (pág. 42).

Concluye el trabajo, bloque cuarto IV.- *Semblanzas*, en el que se compendia un conjunto de epístolas redactadas por los Directores de los centros en los que desempeñó su trabajo Ángel Campos: IES “Rodríguez Moñino” de Badajoz, IES “Castillo de Luna” de Albuquerque, IES “Maestro Domingo Cáceres” de Badajoz, Instituto “Giner de los Ríos” de Lisboa, y una profesora del IES “Zurbarán” de Badajoz.

Sin la intención de *ser un trabajo definitivo de algo que aún estaba en construcción*, la obra que presentamos es un compendio muy idóneo y acertado para las intenciones que persigue, con textos, información biográfica y bibliográfica, como requieren los estudios al uso, a la vez que supone el primero de otros homenajes que, sin duda, no tardarán en aparecer.



## Índice.

I.- Artículos.....	7
<i>Laísmo in Miguel Delibes' Cinco horas con Mario (1966): Background for foreign students trained in 'correct' Spanish</i> [John C. Mc Intyre] .....	8
<i>Del mosaico al googlegrama: posibilidades creativas de la interacción imagen y texto</i> [Iria Barcia Sánchez / Enrique Barcia Mendo].....	25
<i>“Letra para don Íñigo Manrique”: por una edición crítica de la epístola guevariana</i> [Francisco José Rodríguez Muñoz] .....	36
<i>Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjera</i> [Miguel A. Martín Sánchez].....	54
<i>“Boletum medicatum”. La seta que mató al emperador Claudio</i> [Joaquín Villalba Álvarez].....	71
<i>El discurso político de Adolfo Suárez durante la Transición. Aplicaciones metodológicas</i> [Antonio Pantoja Chaves].....	86
<i>Ventajas de la metafonía y semi-inversión lingüística en niños monolingües aprendientes de EFL</i> [Juan Jesús Rueda López] .....	123
<i>Second Lives and Newer Islands: Language, Culture and Identity through Migration literature</i> [Mercedes Rico / Gemma Delicado Puerto / Paula C. Ferreura da Silva / Eva Domínguez].....	140
<i>Algunas propuestas didácticas sobre el teatro español del siglo XVIII</i> [Malén Álvarez Franco] .....	168
II.- Creación Literaria.....	182
Francisco Rodríguez Criado.....	183
III.- Reseñas Bibliográficas. ....	189
José Soto Vázquez [ <i>Antología didáctica de la poesía extremeña</i> ].....	191
Susana Ridao Rodrigo [ <i>Discourse and identity</i> ].....	193
José Soto Vázquez [ <i>Ángel Campos Pámpano. Una voz necesaria</i> ].....	197
Índice.....	200