

NÚMERO 0

ISSN 2444-1333

VERBEIA

VERBEIA

VERBEIA

VERBEIA

VERBEIA

JOURNAL OF ENGLISH AND SPANISH
STUDIES

REVISTA DE ESTUDIOS FILOLÓGICOS



FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
Y DE LA EDUCACIÓN

COMITÉ EDITORIAL. EDITORIAL BOARD

Editora

Editor

Sonia Sánchez Martínez
(Universidad Camilo José Cela)

Editora adjunta. Sección Lingüística

Co-editor. Linguistics

Cristina Calle Martínez
(Universidad Camilo José Cela
y Universidad Complutense de Madrid)

Editor adjunto. Sección Literatura

Co-editor. Literature

Emilio Cañadas Rodríguez
(Universidad Camilo José Cela)

Secretaria

Secretary

Isabel Morales Jareño
(Universidad Camilo José Cela)

Consejo Editorial

Editorial Board

Brendan de Bordóns O'Mongain
(Universidad Autónoma de Madrid)

Ana M. Martín Castillejos
(Universidad Politécnica de Madrid)

M^ª Dolores Moreno García
(Grupo de Investigación GRIMM. UCJC)

M^ª Jesús Perea Villena
(Universidad Camilo José Cela)

Natalia Rodríguez Nieto
(UNED)

Gustavo Sánchez Canales
(Universidad Autónoma de Madrid)

Decano de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación

José Antonio Fernández Bravo

ISSN 2444-1333

Verbeia®

Journal of English and Spanish Studies

Revista de Estudios Filológicos

AÑO I. NÚMERO 0

ABRIL 2015

Lugar de edición:

UNIVERSIDAD CAMILO JOSÉ CELA
Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación
Urb. Villafranca del Castillo
Calle Castillo de Alarcón, 49
28692 Villanueva de la Cañada
Madrid

editoraverbeia@ucjc.edu

linguisticaverbeia@ucjc.edu

literaturaverbeia@ucjc.edu

secretariaverbeia@ucjc.edu

<http://www.ucjc.edu/universidad/publicaciones/>

COMITÉ CIENTÍFICO. SCIENTIFIC BOARD

Victoria Aarons

(Trinity University, USA)

José Javier Ávila-Cabrera

(UNED)

Elena Bárcena Madera

(UNED)

José Manuel Barrios Marcos

(Universidad de Valladolid)

Sonia Betancort

(UCJC)

M^a Dolores Castrillo de Larreta-Azelain

(UNED)

Avelino Corral Esteban

(Universidad Autónoma de Madrid)

Isabel de la Cruz Cabanillas

(Universidad de Alcalá de Henares)

Verónica Cruz Vivancos

(Universidad Politécnica de Madrid)

Óscar Curieses

(Universidad de Alcalá de Henares)

Marcos Eymar

(Universidad de Orleans)

Marta García Abós

(Universidad Complutense)

Soraya García Esteban

(Universidad de Alcalá de Henares)

Luis García Jambrina

(Universidad de Salamanca)

Pilar González Vera

(Universidad de Zaragoza)

Francisco Gutiérrez Carbajo

(UNED)

Carmen Herrero

(Manchester Metropolitan University)

José Ramón Ibáñez Ibáñez

(Universidad de Almería)

Ana Ibáñez Moreno

(UNED)

María Jordano de la Torre

(UNED)

Silvia Molina Plaza

(Universidad Politécnica de Madrid)

Juan Antonio Núñez

(Universidad Autónoma de Madrid)

Jaime Olmedo Ramos

(Universidad Complutense de Madrid)

Mariano de Paco

(Universidad de Murcia)

Antonio Pareja Lora

(Universidad Complutense de Madrid)

Timothy Read

(UNED)

Margarita Reiz

(RESAD)

Margarita Rigal

(Universidad de Castilla-La Mancha)

Gerardo Rodríguez-Salas

(Universidad de Granada)

Santiago Rodríguez-Stracham

(Universidad de Valladolid)

Raúl Ruiz Cecilia

(Universidad de Granada)

Virtudes Serrano

(Asociación de Autores de Teatro)

Ricardo J. Sola Buil

(Universidad Alcalá de Henares)

Adolfo Sotelo Vázquez

(Universidad de Barcelona)

Noa Talaván Zanón

(UNED)

Carmen Valero Garcés

(Universidad de Alcalá de Henares)

PRIMER NÚMERO, NÚMERO 0

Inauguramos el Número 0 de *Verbeia* este abril de 2015 con el vértigo y la ilusión que acompañan a un proyecto como este. Hoy, en este mundo en el que la economía, la empresa o la tecnología son los valores en alza, crear una revista de Estudios Filológicos parecía más una quimera que una realidad. Sin embargo, nos hemos empeñado en no dejar atrás las Humanidades, en contribuir a que la Filología siga siendo objeto de estudio, de investigación, de enseñanza y de debate. El amor a las palabras, a los textos y a los libros es la causa de que nos hayamos reunido profesores e investigadores para sacar adelante una publicación como esta. Deseamos que nuestra pasión por la Lingüística y la Literatura se contagie y que se extienda la evidencia de que sin palabras, sin textos y sin libros carecemos de imaginación, de pensamiento libre y de humanidad.

Verbeia está avalada por un Comité Científico sensible a dicha realidad, brillante y generoso que aporta para este Número 0 intachables contribuciones. En este Primer Número hemos querido presentarnos para iniciar, hoy, un camino que deseamos sea largo y fructífero.

Verbeia nace gracias, no solo al Comité Editorial, sino al empeño personal del Decano de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la UCJC, Don José Antonio Fernández Bravo. Especial agradecimiento es para todos los miembros del Comité Científico que han confiado a ciegas en nosotros. Su apoyo sincero hace que podamos leer, desde hoy, esta Revista de Estudios Filológicos. Extensos pueden ser los agradecimientos, tan largos como olvidadizos; por lo que ampliamos nuestra gratitud a todas aquellas personas que han estado apoyando nuestro proyecto de una forma u otra.

Sonia Sánchez Martínez
Editora de *Verbeia*

ÍNDICE

LINGÜÍSTICA

Propuesta de modelo de análisis del lenguaje ofensivo y tabú en la subtitulación. José Javier Ávila-Cabrera	8
The Role of Modularity and Mobility in Language MOOCs. Elena Bárcena y Timothy Read	28
Propuestas de solución romance ante los anglicismos del discurso científico y técnico. Verónica Cruz Vivanco Cervero	36
Teaching CLIL With Digital Literacies. Soraya García Esteban	47
La evolución en el aprendizaje de idiomas, más allá de Internet. Pilar González Vera	63
La gamificación para (auto)evaluar las competencias léxico-gramaticales en el aula de inglés como segunda lengua en el contexto de la enseñanza a distancia: un estudio de caso. Ana Ibáñez Moreno	75
Urban Aporias and Disguise. Ana M. Martín Castillejos	100
English & Spanish Phraseology: A Translation and Lexicographic Perspective. Silvia Molina Plaza	119
El desafío de alfabetizar en el siglo XXI: dimensiones y propuestas en torno a la alfabetización. Juan Antonio Núñez Cortés y María Sol Rodríguez Tablado	139
Finding your way among ISO standards for terminology, language and linguistics. Antonio Pareja Lora	158
Technological Innovation and Translation. Training Translators in the EU for the 21 st century. Carmen Valero Garcés y Daniel Toudic	183

LITERATURA

El suave yugo de Cervantes: Latinidad, hispanidad y soberanía lingüística en Hispanoamérica.

Marcos Eymar..... 204

War and Exile in Aleksandar Hemon's *The Question of Bruno* (2000)

José R. Ibáñez Ibáñez..... 221

Joanna Russ's *The Female Man*: claiming feminism and sexuality across utopian communities

Isabel Morales Jareño..... 235

Realidad y literatura en Cervantes: la otra *brava y descomunal batalla* sobre el vino

Jaime Olmedo Ramos..... 251

El teatro en el *Libro de estampas* de Antonio Buero Vallejo

Mariano de Paco..... 264

"Bring What you Know of *Lifeto Life*": Alice Munro's Storytelling

Natalia Rodríguez Nieto..... 275

The Walking Dead: A Communitarian Study

Gerardo Rodríguez-Salas..... 286

Conflictos de género: Las mujeres del teatro de Lauro Olmo

Virtudes Serrano..... 307

Landscape in detective fiction. A view of Julian Symmons's *Thirty First of February* and *The Players and the Game*, P.D. James's *Shroud for a Nitghingale* and Sarah Dunant's *Under my Skin*

Ricardo J. Sola Buil..... 319

RESEÑAS

Languages For Specific Purposes in the Digital Era

M^a Dolores Castrillo de Larreta-Azelain..... 334

The Poe Studies Association Fourth International. Edgar Allan Poe Conference

Margarita Rigal Aragón..... 339



LINGÜÍSTICA

Propuesta de modelo de análisis del lenguaje ofensivo y tabú en la subtitulación

José Javier Ávila-Cabrera
Universidad Nacional de Educación a Distancia
javila@flog.uned.es

Resumen

El lenguaje ofensivo y tabú funciona como vehículo lingüístico que provee al espectador de información sobre los hablantes, la cual gira en torno al estado anímico, la clase social y el entorno cultural de los mismos. Cuando este tipo de lenguaje se presenta en forma de subtítulos, dichos términos suelen causar un impacto mayor en la audiencia (Díaz Cintas, 2001a) que aquellos que se presentan de forma oral. Es por esto que la subtitulación del lenguaje ofensivo y tabú es, por tanto, un tema delicado para los traductores. El presente artículo propone un modelo de análisis del lenguaje ofensivo/tabú en la subtitulación. Partiendo de un enfoque basado en los Estudios Descriptivos de Traducción (Toury, 1980), ahondando en las restricciones técnicas de esta modalidad de Traducción Audiovisual y haciendo uso de una metodología mixta o multi-estratégica (Robson, 2011), se pretende presentar una herramienta capaz de analizar este tipo de lenguaje con cualquier combinación lingüística a partir de diversos estudios descriptivos.

Palabras clave: lenguaje ofensivo y tabú, subtitulación interlingüística, restricciones técnicas, Estudios Descriptivos de Traducción, método multi-estratégico.

Abstract

Offensive and taboo language functions as a linguistic vehicle which provides viewers with information on the speakers' mood, social class and cultural background. When this type of language is presented in subtitles, such terms tend to cause a bigger impact on the audience (Díaz Cintas, 2001a) than those presented in their oral form. The subtitling of offensive and taboo language is therefore a delicate matter to translators. The present paper proposes a model of analysis of offensive/taboo terms in subtitling. Rooted in the Descriptive Translation Studies paradigm (Toury, 1980), delving into the technical restrictions of this Audiovisual Translation mode and resorting to a mixed or multi-

strategy method (Robson, 2011), the goal is to present a tool capable of analysing this type of language with any language combination departing from diverse descriptive studies.

Key words: offensive and taboo language, interlingual subtitling, technical restrictions, Descriptive Translation Studies, multi-strategy method.

1. Introducción

El trasvase de los términos ofensivos y/o tabú en la subtitulación se antoja un tema un tanto delicado, dado que implica la toma de decisiones traductológicas que en algunos casos pueden herir la sensibilidad del espectador, según su edad, cultura y nivel de permisibilidad. Desde un punto de vista investigador, consideramos importante establecer una serie de herramientas y una metodología capaz de llevar a cabo un análisis para poder arrojar luz con respecto a la manera en la que este tipo de lenguaje se subtitula, ya sea de una lengua origen (en adelante, LO) como la lengua inglesa, que se erige como la lingua franca, o desde varias, como es el caso de los guiones multilingües, a una lengua meta (en adelante, LM).

Por otro lado, para entender las decisiones que los subtituladores y/o adaptadores han de tomar es de suma importancia conocer las restricciones técnicas impuestas por esta modalidad de Traducción Audiovisual (en adelante, TAV), pues existe una serie de limitaciones espacio-temporales, las cuales obligan a reformular y condensar el guión original. Partiendo de los Estudios Descriptivos de Traducción (en adelante, EDT) postulados por Toury (1980), haciendo uso de una taxonomía de estrategias de traducción (Díaz Cintas y Remael, 2007) y por medio del programa de subtitulación profesional WinCAPS, el presente artículo presenta una propuesta metodológica para el análisis de la subtitulación del lenguaje ofensivo y tabú, el cual dé cuentas de las injerencias a las que se enfrenta el profesional de la subtitulación y que pueda dotar al investigador de una herramienta capaz de describir la manera en la que este tipo de lenguaje se transfiere a los subtítulos. Asimismo, dicha propuesta recomienda el uso del método mixto o multiestratégico (Robson, 2011), ya que combina datos cuantitativos y cualitativos, los cuales pueden dar lugar a resultados más fiables teniendo en cuenta que dicha información se triangula.

2. La subtitulación

La subtitulación es una modalidad de TAV en la que hay una serie de características muy concretas que la definen y limitan pues está sujeta a restricciones técnicas espacio-temporales, las cuales todo subtitulador debe tener presentes. Como campo dentro de los

Estudios de Traducción (en adelante, ET), la subtitulación se encarga de la transferencia de textos multimedia y multimodales de una LO a una LM. A diferencia de lo que algunas personas piensan, la subtitulación no sólo se encarga de la traducción de textos filmicos, sino también de una amplia gama de programas tales como las series, los documentales, los video clips, los dibujos animados, los videojuegos, etc.

Hoy día gracias a los avances tecnológicos, los programas audiovisuales están presentes en numerosos medios tales como el cine, la televisión, el DVD, el Blu-ray, internet, etc. Con el crecimiento de los canales emitidos por medio de la televisión terrestre digital, las plataformas digitales, los canales de pago, la tecnología móvil y los avances en 3D, las ofertas a las que pueden acceder los usuarios parecen ser cada vez más ilimitadas. Es por esto que la TAV ha ganado una mayor presencia y reconocimiento, y paralelamente se ha alzado como una rama más de los ET en las últimas décadas, dando lugar a nuevas modalidades como la accesibilidad (subtítulos para sordos, audiodescripción, etc.).

El texto audiovisual se presenta dentro de dos canales: el auditivo y el visual (Chaume, 2004). Además, según Zabalbeascoa (2008), dichos canales dan lugar a una serie de tipos de signos como son el audio verbal (palabras en su forma oral), audio-no verbal (otros tipos de sonido), visual-verbal (palabras escritas) y visual-no verbal (otros tipos de signo visual). Por otro lado, los textos audiovisuales son multimodales, en tanto que su producción e interpretación depende de la combinación de recursos semióticos (Baldry y Thibault, 2006). Así pues, la semiótica juega un papel fundamental en dichos textos ya que el lenguaje, la imagen, la música, el color y la perspectiva son partes integrales de los programas que definen y contribuyen a su estructura.

Sigamos la taxonomía de Díaz Cintas y Remael (2007) para los diferentes tipos de subtítulos: a) interlingüísticos: en los que el trasvase se hace desde un texto origen (en adelante, TO) a una texto meta (en adelante, TM). La mayor parte de los productos presentados en DVD y Blu-ray tienen diferentes combinaciones lingüísticas para satisfacer los gustos de los usuarios; b) intralingüísticos: en los que el TO se muestra en un TM, manteniendo la misma lengua. En estos casos, estaríamos hablando de subtítulos consumidos por aprendientes de lenguas extranjeras y subtítulos para sordos, que tienen unas características diferentes al resto, etc.; c) bilingües: en los que la LO se subtitula en dos lenguas diferentes. Estos subtítulos son típicos de festivales de cine internacionales como el de San Sebastián, Cannes, Berlín, etc.

2.1. Restricciones técnicas

Los subtituladores no sólo se encargan de la transferencia de un TO a un TM, sino que deben tener muy presentes las restricciones temporales y espaciales a las que la subtitulación está sujeta y las cuales impiden que un subtítulo pueda utilizar tantos

caracteres como el traductor piense que sean necesarios. Es por esto que los subtítulos pueden aparecer en la pantalla durante un mínimo de 1 segundo y un máximo de 6 segundos (d'Ydewalle et al., 1987; Brondeel, 1994). En la industria audiovisual se habla de la regla de los 6 segundos, la cual señala que el espectador estándar es capaz de leer y asimilar la información mostrada en un subtítulo de 2 líneas (unos 70 caracteres en total) en 6 segundos (Díaz Cintas y Remael, 2007). También es importante mencionar que los subtítulos pueden presentarse en una línea (one-liner) o 2 líneas (two-liners) y en cuanto al tipo de letra utilizada, suelen aparecer en Arial, Helvetica y Times New Roman, siendo 30 el tamaño estándar, aunque esto puede variar.

Cuando se trabaja con la industria del DVD, es frecuente utilizar una velocidad de 180 palabras/minuto como la medida estándar, aunque algunas compañías hacen uso de medidas más veloces. Para poder medir el número de caracteres que se pueden utilizar en un subtítulo en base a la duración del mismo, se pueden utilizar diferentes programas profesionales de subtitulación como WinCAPS. A continuación la tabla 1, tomada de Díaz Cintas y Remael (2007: 97), ilustra el número de caracteres que se pueden emplear en base a la duración del subtítulo, la cual se mide en segundos y cuadros.


180 words per minute		Seconds : frames	Spaces	Seconds : frames	Spaces
		01:00	17	02:00	35
		01:04	20	02:04	37
		01:08	23	02:08	39
		01:12	26	02:12	43
		01:16	28	02:16	45
		01:20	30	02:20	49
Seconds : frames	Spaces	Seconds : frames	Spaces	Seconds : frames	Spaces
03:00	53	04:00	70	05:00	78
03:04	55	04:04	73	05:04	78
03:08	57	04:08	76	05:08	78
03:12	62	04:12	76	05:12	78
03:16	65	04:16	77	05:16	78
03:20	68	04:20	77	05:20	78
				06:00	78

Tabla 1. Equivalencia entre tiempo y espacio.

Existen diversos programas de subtitulación gratuitos en línea, por ejemplo Aegisub¹, Subtitle Workshop² y muchos otros, los cuales indican la duración de los subtítulos en segundos y milisegundos, pero no indican si el subtítulo no ha respetado el número de caracteres a utilizar. Para poder subsanar esta limitación, se puede utilizar el programa Subtitle Edit³, el cual sí indica si el número de caracteres recomendados según la velocidad configurada se ha excedido.

¹AEGISUB. 15 mayo 2013.

²SUBWORKSHOP. 7 marzo 2013.

³SUBTITLE EDIT. 31 octubre 2014.

2.2. Estrategias de traducción para la subtitulación

Son diversos los autores que han formulado taxonomías de estrategias de traducción. En la subtitulación, en particular, es fundamental tener presentes las restricciones anteriormente descritas de cara a poder poner en funcionamiento una serie de estrategias capaces de transferir los términos de un TO a un TM. Por consiguiente, para esta propuesta de análisis hemos optado por las estrategias elaboradas por Díaz Cintas y Remael (2007: 202-207), junto con la primera estrategia propuesta por Vinay y Darbelnet (2000: 86-88). Todos los ejemplos aquí mostrados se han obtenido del corpus de nuestro estudio previo (Ávila Cabrera, 2014), el cual se centra en el análisis de la subtitulación del lenguaje ofensivo y tabú de los filmes, en su versión en DVD, de Quentin Tarantino *Reservoir Dogs* (1992), *Pulp Fiction* (1994) e *Inglourious Basterds* (2009) respectivamente.

1. La traducción literal también se conoce por el nombre de traducción de palabra por palabra, la cual implica una traducción directa de un término o expresión de la LO a la LM, manteniendo tanto la gramaticalidad como la idiomática en dicha lengua. Esta estrategia no implica grandes procedimientos estilísticos, por citar un ejemplo, el recurrente término *shit* traducido por “mierda”.

2. Préstamo. Consiste en emplear un término propio de la LO en la LM, de manera que en algunos casos dicha palabra pueda resaltar dentro del diálogo y, en otras, pueda ser un término cuyo uso esté generalizado. En *Inglourious Basterds*, a los alemanes se les llama *kraut*, término ofensivo utilizado durante la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, el subtítulador optó por utilizar otro préstamo del francés quizá más conocido en la cultura meta, el término *boche*, que en el argot francés de la Primera Guerra Mundial se utilizaba con el sentido de pillo, granuja.⁴

3. Los calcos son traducciones literales que dentro de la LM no resultan muy idiomáticas. En el filme *Pulp Fiction*, se menciona en varias ocasiones el término racista *wetback*, literalmente traducido como “espalda mojada”, y que hace referencia a los mejicanos que cruzan de forma ilegal el Río Grande, el cual separa México de los EE.UU. (Dalzell y Victor, 2008). Es por esto que los calcos pueden dar lugar a traducciones cuyo sentido pueda parecer encriptado.

4. La explicitación es una estrategia mediante la cual se especifica un término para que la cultura meta pueda acceder al significado del texto de forma más clara. Cuando se utiliza un término con un significado más específico, hablamos de hipónimo; por ejemplo, en *Reservoir Dogs*, Mr Orange dice *he was gonna blow you to hell* [te iba a enviar al infierno], el subtítulador opta por el verbo “matar”, de tal manera que sin ser tan específico, logra

⁴ONLINE ETYMOLOGY DICTIONARY. 14 octubre 2012.

transmitir el sentido por medio de un hipónimo, utilizando menos caracteres en el subtítulo. Mientras que cuando se utiliza un término con un significado más amplio, hacemos uso del hiperónimo. El teniente Aldo Raine, en *Inglourious Basterds*, insulta a unos soldados alemanes con el término *bratwurst*, que es un tipo de salchicha fresca alemana, el cual es subtítulo como “cerdos”. Luego, por medio del hiperónimo se transmite dicho insulto con un matiz más amplio.

5. La sustitución es un tipo de explicitación muy común en la subtitulación y, en concreto, gracias a nuestro estudio previo (Ávila Cabrera, 2014) hemos podido comprobar cómo esta estrategia es muy recurrente a la hora de traducir insultos por medio de términos ofensivos y tabú, dadas las diferencias existentes en cuanto a las formas de insultar y hablar de tabús entre diferentes lenguas (Férrandez Dobao, 2006). Así pues, ejemplos de sustitución se ven con claridad en *mothefucker* [follador de madres] traducido como “hijo de puta”, *rat* [rata] por “traidor”, *lump of shit* [pedazo de mierda] por “mamón”, *asshole* [ojete] por “cabrón”, etc.

6. La transposición es una estrategia con la que se intentan cubrir las lagunas ocasionadas por las diferencias culturales entre las lenguas involucradas. Se pretende acercar el concepto de la LO a la LM por medio de un referente conocido en la cultura meta. Esta estrategia es muy utilizada en los casos de humor, sin embargo también se da en casos de lenguaje ofensivo/tabú. En *Reservoir Dogs*, Mr White hace referencia a una japonesa como *the Jap* [la japo]. El subtitulador traduce este sintagma por “chinita”, probablemente dado que en la cultura meta no sea frecuente hablar de los japoneses de forma despectiva pero sí en el caso de los chinos. Se puede decir que esta transposición transmite la carga racista que contiene el diálogo original.

7. La recreación léxica se da cuando el personaje se ha inventado un término en la LO y, por ende, éste se proyecta en la LM de igual manera. En *Inglourious Basterds*, el teniente Aldo Raine habla sobre un *doggy doc* [veterinario de perritos], que es traducido por “curachuchos”, término que se entiende en la cultura meta pero que no está reconocido por la RAE.

8. La compensación es otra estrategia muy frecuente en la subtitulación, consistente en la introducción de algún término en un momento del programa en el que se dé alguna pérdida traductológica. En el caso de los términos ofensivos/tabú, la compensación se puede dar cuando en el diálogo no existe término ofensivo/tabú alguno, pero el subtitulador decide introducirlo para compensar la carga emocional que pueda tener la escena. Un ejemplo de compensación es el que se da en diferentes escenas de *Pulp Fiction*, Lance le dice a Vincent *stop bothering me* [deja de molestarme], pero dada la tensión de la

escena, ya que Mia está en parada cardiorrespiratoria, el subtitulador decide compensar esa carga emocional por medio de la cláusula “deja de joderme”.

9. La omisión es una estrategia de obligado uso en la subtitulación, dadas las limitaciones espacio-temporales de este modo de TAV. Los subtituladores han de ser conscientes de la información que se puede omitir, dada su menor relevancia para la comprensión del mensaje, y la que debe quedar reflejada en los subtítulos. Los ejemplos de omisión se dan con palabras, sintagmas, cláusulas y oraciones, y pueden incluir nombres propios, sustantivos, vocativos, adverbios, conjunciones, etc. Un ejemplo de omisión lo vemos en la frase de Mr Pink *I never fucking listen* [nunca escucho, joder], que se traduce por “nunca aprendo”. Más allá del cambio verbal, el elemento despectivo *fucking* no está visible en el subtítulo de modo alguno. Sin embargo, para comprobar si esto se debía a restricciones técnicas o no, veamos la información que nos da WinCAPS: este subtítulo, que incluye más términos, tiene una duración de 02:20 (segundos:cuadros) por lo que tendría espacio para unos 49 caracteres. Dado que ha ocupado 52 caracteres, podríamos estar frente a un caso de omisión justificada por razones técnicas. A veces, cuando se da una omisión sin aparente justificación técnica, podríamos vernos ante casos de manipulación ideológica (Díaz Cintas, 2012), como en el caso de expresiones como *Jesus Christ!* [¡Jesucristo!], en las que el término *fucking* [puto], aparece entre medias, pero que el subtitulador puede llegar a manipular por medio de la omisión para evitar ofender a un número determinado de espectadores.

10. La reformulación es también una estrategia mediante la cual una palabra o estructura lingüística se parafrasea. La finalidad de la misma es la de expresar el TO de forma idiomática y es en este punto donde podemos recalcar lo que Venuti (2008) considera el efecto extranjerizante, es decir cuando el TM posee normas propias de la cultura origen (se dice que el texto es adecuado), y el familiarizante, mediante el cual el TM se ajusta más a las normas de la cultura meta (también conocido como texto aceptable). Talaván (2011) señala que ambos polos se pueden dar en un mismo texto pues a veces el texto traducido puede estar más orientado al TO en algunos aspectos y otras veces más hacia el TM. Veamos un caso de reformulación. En *Reservoir Dogs*, Joe dice *you shit in your pants and dive in and swim* [te cagas en los pantalones, te tiras de cabeza y nadas], que es reformulado como “si te cagas de miedo, te comes la mierda”. Como se puede apreciar, hay un efecto familiarizante en la reformulación que permite que el espectador pueda leer un subtítulo que es idiomático, a pesar de tratarse de términos no exentos de referencias tabú como las escatológicas. También podemos hablar de condensación cuando una estructura lingüística se reduce, pero en este estudio hemos

aunado los casos de condensación con aquellos de reformulación con la intención de simplificar dichos casos.

Si bien es cierto que la taxonomía propuesta en este estudio se puede considerar válida para los fines propuestos, existen muchas otras de igual utilidad y eficacia a las que se puede recurrir en cualquier análisis. Véanse las propuestas de estrategias y/o técnicas de traducción propuestas por Vinay y Darbelnet (2000), Molina y Hurtado Albir (2002), Orozco y Hurtado Albir (2002) y Martí Ferriol (2007), entre otras.

3. El lenguaje ofensivo y tabú

Las lenguas se hablan dentro de un registro y contexto específicos. Al hablar de registro, nos referimos a “a particular choice of diction or vocabulary regarded as appropriate for a certain topic or social situation” (Hughes, 2006: 386). La lengua inglesa se caracteriza por una serie de registros marcados, es decir, un registro elevado (tales como estructuras formales, profesionales y literarias), y uno bajo (lenguaje coloquial, el utilizado en situaciones cómicas, etc.). Murray et al. (1884, en Hughes, 2006: 387) muestran los diferentes tipos de registros desde el lenguaje formal al informal, tal y como se puede ver en la figura 1.



Figura 1. Taxonomía de registros lingüísticos de Murray.

Por tanto, el objeto de estudio presente se centra en el lenguaje definido dentro del *slang* [argot] y *colloquial* [coloquial], definido por términos ofensivos (Filmer, 2014; Hughes, 2006; Díaz Cintas, 2012) y tabú (Allan y Burridge, 2006; Jay, 2009). Por una parte, los términos ofensivos hacen referencia a aquellas palabrotas, exclamaciones soeces, etc. y que se consideran peyorativas e insultantes. Por otro lado, los términos tabú son aquellos que se pueden considerar inapropiados o inaceptables según el contexto, cultura, lengua y/o medio en el que se utilicen.

3.1. El impacto del lenguaje ofensivo y tabú

Una vez vistas diferentes estrategias para subtítular el lenguaje ofensivo y tabú es evidente pensar que según las fórmulas articuladas por los subtituladores el impacto de estos términos en la audiencia puede ser de mayor o menor calado. Por tanto, podemos argumentar que existen dos grados de separación entre la visibilidad de estos términos en el TM. Por un lado, podemos decir que existe un trasvase de la carga ofensiva/tabú de los términos del TO cuando dicha carga en el subtítulo:

a) Se suaviza, en tanto que el subtitulador hace un esfuerzo por transmitir esa carga ofensiva/tabú. Por ejemplo: *they should be fucking killed* se subtitula en *Pulp Fiction* como “deberían ejecutarles”. Aquí el término *fucking* no se hace visible, pero sí se transmite la carga del término tabú vinculado a la muerte que apreciamos en “ejecutarles”.

b) Se mantiene, es decir, se consigue que el efecto del original sea percibido en el TM. Como ejemplo, en el diálogo francés de *Inglourious Basterds*, Marcel emplea la interjección *putain* [joder], que es traducida al texto pivote como *what the fuck...?*, y de aquí al TM como “¿qué coño...?”.

c) Se intensifica pues aumenta el grado ofensivo y/o tabú del término en cuestión. Así podemos observar cómo, en *Reservoir Dogs*, Mr Brown utiliza el sintagma *Jesus Christ!* [¡Jesucristo!], que se subtitula como “¡Hostia puta!”.

El polo opuesto a esta transferencia corresponde a aquellos casos en los que la carga ofensiva y tabú desaparece por dos motivos:

d) Se neutraliza, ya que el término utilizado anula la carga ofensiva/tabú del original como en el caso de *Reservoir Dogs*, en el que Joe critica a uno de sus hombres por no dejar propina en una cafetería, a lo que le llama *you cheap bastard* [tú bastardo barato], subtitulado por “tacaño”.

e) Se omite, pues dicho término se elimina del subtítulo. Son numerosos los casos en los que ciertos elementos se omiten como en *fuck!* [¡joder!], *shit!* [¡mierda!], *what the fuck!* [¡qué coño!], o aquellos que tienen una carga religiosa como *Jesus Christ!* [¡Jesucristo!], *God!* [¡Dios!].

Existen postulaciones académicas diferentes en torno al tratamiento del lenguaje ofensivo y tabú. Ivarsson y Carroll (1998) destacan la dificultad que conlleva el traducir estos términos, por lo que sostienen que es difícil determinar el grado de ordinariez o vulgaridad que estos términos pueden tener a la hora de buscar equivalencias en la cultura meta, sobre todo por el efecto que dichos términos tienen en su forma escrita, más que en la oral. Díaz Cintas (2001b) también coincide en el impacto que causan el lenguaje vulgar y las referencias sexuales cuando se ven de forma grupal como en el caso del cine, si bien es cierto que dicho impacto se puede suavizar cuando alguien lee un libro en privado

y también ese impacto varía según la cultura o nacionalidad. Lo que es evidente es que en la subtitulación, cuando las restricciones técnicas precisan de la omisión y condensación, los términos tabú y las palabrotas se suelen suavizar u omitir (Díaz Cintas y Remael, 2007). Aunque hay quien aboga por suavizar el excesivo uso de obscenidades (Ivarsson y Carroll, 1998) y por respetar las normas de buen uso “avoiding elements considered extremely vulgar or offensive if they appear in written discourse” (Gambier, 1994: 280), otros autores se decantan por mantener el efecto que dichos términos tienen en el TO cuando se transfieren a un TM (Chaume, 2004; Santaemilia, 2008; Greenall, 2011).

3.2. Taxonomía de lenguaje ofensivo y tabú

El lenguaje ofensivo y tabú existe en la mayoría de las culturas⁵ y la aceptación del mismo viene condicionada por diferentes aspectos tales como el tipo de sociedad, la cultura, las creencias, etc. Dada la disparidad de acuñaciones a la hora de referirnos a este tipo de lenguaje, considerado por algunos autores como *dirty language* (Jay, 1980), *strong language* (Lung, 1998; Scandura, 2004), *bad language* (Azzaro, 2005; McEnery, 2006), *foul language* (Azzaro, 2005; Wajnryb, 2005), *rude language* (Hughes, 2006) e *emotionally charged language* (Díaz Cintas y Remael, 2007), hemos optado por el sintagma lenguaje ofensivo y tabú (Ávila Cabrera, 2014) de cara a abarcar un abanico más amplio en relación a estos términos.

El tratamiento del lenguaje ofensivo y tabú en su forma escrita puede tener un mayor impacto en la audiencia, dada la influencia de la visualización de las palabras. A la hora de subtitular, ciertas estrategias traductológicas han de ser utilizadas en aras a producir resultados satisfactorios en la cultura meta. La subtitulación, como modalidad de TAV, posee una serie de restricciones técnicas las cuales inciden directamente en las decisiones tomadas por los subtituladores, como se ha visto anteriormente, aunque no son las únicas barreras a superar. Las injerencias lingüísticas en forma de lenguaje ofensivo y tabú implican un paso más allá de dificultad en la práctica profesional.

A continuación, presentamos una taxonomía basada en el lenguaje ofensivo y tabú con el fin de utilizar una herramienta lingüística basada en este tipo de lengua y poder realizar un análisis categorizado de los diferentes elementos ofensivos y/o tabú que se pueden encontrar en un corpus. Dicha taxonomía⁶ está basada en diferentes autores tales como Wajnryb (2005), Hughes (2006) y Jay (2009). Asimismo, los ejemplos utilizados aparecen en nuestro estudio previo (Ávila Cabrera, 2014: 83).

⁵ Existen diferentes comunidades lingüísticas en las que no existen las palabrotas tal y como en el caso de los nativos americanos, japoneses, malayos y polinesios. Asimismo, en varias religiones como el brahmanismo, judaísmo e islam, mencionar a Dios es tabú (Hughes, 2006: xxi).

⁶Dado que el estudio está hecho en inglés, el contenido de la tabla aparece en dicha lengua.

TAXONOMY OF OFFENSIVE AND TABOO LANGUAGE			
Category	Subcategory	Types	Examples
1. Offensive	1.1. Abusive swearing	1.1.1. Cursing	Goddamn you!
		1.1.2. Derogatory tone	I'm sick of fucking hearing it
		1.1.3. Insult	Bunch of shithead
		1.1.4. Oath	I swear on my mother's grave
	1.2. Expletive	Exclamatory swearword / phrase	Fuck a duck!
1.3. Invective	Subtle insult	<i>Ich habe nicht mit Ihnen gesprochen, Obersturmführer München</i> [I have not spoken to you, Lieutenant Munich]	
2. Taboo	2.1. Animal name		You know what these chicks make
	2.2. Death / killing		He was gonna blow you to hell
	2.3. Drugs / excessive alcohol consumption		Coke is fucking dead
	2.4. Ethnic / racial / gender slur		<i>Amerikanisches Olympiagold lässt sich mit Negerschweiß aufwiegen</i> [American Olympic gold can be measured in Negro sweat]
	2.5. Filth		Dog eats its own feces
	2.6. Profane / blasphemous		Jesus Christ
	2.7. Psychological / physical condition		That guy was a drunken maniac
	2.8. Sexual reference / body part		<i>Ich habe eine Pistole auf Ihre Eier gerichtet seit sie hier sitzen</i> [I have had a pistol pointed at your balls since you sat down]
	2.9. Urination / scatology		Piss on this fucking turd!
	2.10. Violence		He's gonna beat your ass to death

Tabla 2. Taxonomía de términos ofensivos y tabú.

1. En primer lugar describiremos las subcategorías que pertenecen a los términos ofensivos. 1.1. Los improprios se refieren a los términos que engloban las subcategorías de maldiciones, términos con tono despectivo, los insultos y los juramentos. 1.1.1. En palabras de Montagu (1973: 35), "cursing is a form of swearing and [...] swearing is a form of cursing". Luego, podemos sostener que las maldiciones pertenecen a la categoría de los improprios. Según Wajnryb (2005: 17-18), las maldiciones implican la invocación de un ser superior o también se hace uso de ellas con el deseo de que alguna desgracia recaiga sobre la persona "may you be dammed for all eternity". Tarantino utiliza las maldiciones de forma muy recurrente como en *Goddamn you!* [que Dios te maldiga]. 1.1.2. Los términos despectivos pueden utilizarse como elementos adicionales al habla que incluyen

palabrotas, como en *give me that fucking thing* [dame esa puta cosa]. 1.1.3. También dichas palabrotas pueden ir encaminadas a otros con objeto de insultar *fucking Jews* [putos judíos]. Es por esto que Wajnryb (2005: 20) afirma que los insultos y las palabrotas van de la mano, como en el caso de *fuck you, maniac* [que te jodan, maniaco]. 1.1.4. Por último, los juramentos deben distinguirse pues tenemos aquellos que se llevan a cabo a modo de promesa formal, como en los ritos de unión matrimonial, durante un juicio, etc. pero también cuando se utilizan junto con elementos considerados sagrados o merecedores de respeto, como en el caso de *I swear on my mother's eternal soul* [te lo juro por el eterno descanso de mi madre].

1.2. Las exclamaciones soeces se suelen emplear en momentos de enfado, frustración, tensión, etc. Existen numerosos casos como en *fuck!* [¡joder!], *shit!* [¡mierda!], *fucking hell!* [¡coño!].

1.3. Los insultos sutiles se utilizan para ofender de forma elegante sin hacer uso de palabrotas explícitas, por lo que evitan los términos estándar del lenguaje ofensivo. Un ejemplo puede ser el de “la raza superior”, traducción del término del TO *luminaries* [lumbreras], término con el que el general Ed. Fenech se refiere a los altos mandos nazis en el filme *Inglourious Basterds*.

2. Con respecto a la categoría tabú, tenemos diferentes subcategorías que explicamos a continuación. 2.1. En palabras de Jay (2009: 153-154), hay términos tabú que se utilizan para designar a personas con nombres de animales. Es llamativo el hecho de que en la lengua inglesa muchos de los términos para designar a los hombres son neutrales como en “guy, bloke, chap, fellow, dude”, pero en el caso de las mujeres, tiene una carga negativa y sexista notable, por ejemplo “bird, broad, bitch, chick, whore, slut, cunt, cow, mistress, crumpet, hag, shrew [...] vamp” (Wajnryb, 2005: 133). 2.2. Hughes (2006: 231) destaca los temas mostrados por el cine norteamericano y, en particular, por Tarantino, los cuales aluden a la violencia, la mafia, la droga, el sexo, etc. Por este motivo hemos incluido las subcategorías relacionadas con la muerte y el crimen. 2.3. Y el consumo excesivo de drogas y alcohol. 2.4. También los términos tabú recogen las difamaciones étnicas, raciales y de género, por ejemplo *a Jew-hating, mass-murdering maniac* [un maniaco asesino en serie, odia judíos]. 2.5. Los términos asquerosos como en el caso de la cláusula *eat shit and die* [come mierda y muérete]. 2.6. Wajnryb (2005: 21) se refiere a los términos profanos como aquellos en los que se alude a lo sagrado, pero no tienen por qué vilipendiar a Dios, como en *Jesus Christ!* [¡Jesucristo!]. Es en el caso de los insultos hacia figuras sagradas donde podemos hablar de blasfemia (Wajnryb, 2005: 17), las cuales pueden herir la sensibilidad de algunos lectores/espectadores según la edad, cultura, medio, etc. 2.7. Las expresiones dirigidas a personas con condiciones psicológicas y/o físicas pueden ser tabú,

un ejemplo puede ser *he's a fucking psycho* [es un puto psicópata]. 2.8. Los términos vinculados al sexo o las partes del cuerpo también se pueden considerar tabú. Tarantino hace un uso muy recurrente de dichos términos, por ejemplo *a guy with a big dick* [un tío con una polla grande]. 2.9. También debemos señalar todas aquellas expresiones que tienen que ver con los deshechos corporales tales como la orina y las heces. Un claro ejemplo es el de *about now I'd be shitting my pants* [ahora mismo me estaría cagando en los pantalones]. 2.10. La violencia puede ser otro término considerado tabú según Hughes (2006: 231).

Existen dos estrategias que se suelen utilizar para suavizar términos o, por el contrario, para endurecerlos:

1. **Disfemismo:** consistente en sustituir un término inofensivo por otro cuyo tono es más peyorativo u ofensivo. Por ejemplo, la utilización en inglés norteamericano de *ass* [culo], que no resulta ofensivo, en lugar de *fanny* [culo], que suena más fuerte. Sin embargo, esto puede dar lugar a interpretaciones antagónicas dado que *fanny* [coño] en inglés británico hace referencia a los genitales femeninos, ya que dicha palabra es vulgar. Luego los disfemismos son recursos lingüísticos mediante los cuales los traductores pueden endurecer el trasvase de algunos términos.

2. **Eufemismo:** es una fórmula en la que un término considerado tabú u ofensivo se sustituye por otro que suena más suave. Dentro del inglés norteamericano son muy recurrentes aquellas fórmulas en las que se evita mencionar a Dios como por ejemplo en *Oh my God!* [¡Dios mío!], y se hace uso de fórmulas tipo *Oh my goodness!* [¡Dios mío!], *Oh my Gosh!* [¡caramba!], etc. Los eufemismos se utilizan de forma indirecta y socialmente aceptada para referirnos a aquellas situaciones que causan vergüenza o resultan embarazosas e incómodas. Así pues, la muerte suele ser un término tabú en algunos contextos, de ahí que en lengua inglesa se evite el verbo *die* [morir] y se haga uso de fórmulas como *pass away* [fallecer], *depart this life* [partir de esta vida], incluso algunas pueden llegar a tener un toque cómico como en el caso de *snuff it* [estirar la pata], *push up daisies* [criar malvas], etc. (Hughes, 2006: 142).

3.3. Investigaciones en torno al lenguaje ofensivo y tabú

Como mencionamos anteriormente existen numerosas acepciones para hacer referencia a aquellos términos que resultan insultantes, incómodos, socialmente no aceptados, etc. De igual manera, hay diversos estudios sobre estos rasgos del lenguaje categorizados dentro de un registro bajo e informal. Montagu (1973) examina la anatomía de las palabrotas, haciendo hincapié en la historia de los términos y expresiones tabú, examinando este género desde sus orígenes partiendo de una perspectiva filosófica y psicológica. Jay (1980; 1992; 2009) destaca por su extenso y variado estudio de las palabrotas, también desde un

punto de vista psicológico, profundizando en lo que denomina *dirty language* [lenguaje sucio], en el que hay cabida para el sexo, las maldiciones, etc. Andersson y Trudgill (1990) analizan lo que definen como *bad language* [lenguaje malo]. Allan y Burrige (1991; 2006) destacan por sus obras centradas en los eufemismos, disfemismos y las palabras prohibidas. Por otro lado, Dooling (1996) se adentra en el campo de las palabrotas, el lenguaje informal y el hostigamiento sexual. Cabe destacar el proyecto *The Lancaster Corpus of Abuse*, el cual se basa en el British National Corpus (BNC), un corpus de lenguaje oral que contiene entradas de diferentes hablantes según su género, edad y clase social.

Centrándonos en la subtitulación, existen estudios a destacar que tratan el lenguaje ofensivo y/o tabú en mayor o menor profundidad. Díaz Cintas (2001b) examina la subtitulación del español al inglés del lenguaje fuerte y tabú por medio del filme de Pedro Almodóvar (1995) *La flor de mi secreto*. Por un lado analiza la versión en cine/VHS difundida en el Reino Unido y por el otro, la versión emitida en *Channel 4*. Este autor concluye sosteniendo que si bien es cierto que existen referencias sexuales omitidas en la versión en cine/VHS, la versión televisiva muestra estructuras más fieles al TO en lo que a lenguaje tabú se refiere, cuando normalmente las versiones de mayor audiencia tienden a suavizarse. Filmer (2014) se centra en el trasvase del lenguaje ofensivo (difamaciones raciales y palabrotas) entre culturas con diferentes valores, como son la norteamericana y la italiana, y en concepciones sobre lo que es tabú. Así pues, analiza ejemplos extraídos del filme de Clint Eastwood (2008) *Gran Torino*, basados en sus versiones subtituladas y dobladas al italiano, prestando especial atención a lo que se conoce con el nombre de *dubbese*, término acuñado por Myers (1973) para referirnos al “modelo de lengua que cada cultura prefiere aplicar a sus doblajes y está fuertemente influido por la política lingüística de cada lengua, país y cultura” (Chaume, 2013: 23). Esta autora concluye su estudio destacando cómo los insultos homofóbicos son mecanismos recurrentes para compensar la distancia existente entre ambas culturas. En nuestro estudio (Ávila Cabrera, 2014) se describe desde un punto de vista traductológico y técnico cómo el lenguaje ofensivo y tabú se ha subtulado al español europeo, tomando como corpus los filmes de Tarantino *Reservoir Dogs* (1992), *Pulp Fiction* (1994) e *Inglourious Basterds* (2009). Entre las conclusiones más significativas destacan que existe una pérdida de fidelidad al TO en los primeros filmes de este director, mientras que en el más reciente, existe una mayor cercanía al original en cuanto al trasvase de términos ofensivos y tabú. Por último, Martínez Sierra (2015) analiza de forma cuantitativa y cualitativa la subtitulación del término *nigger* [negro, en forma despectiva] al español en *Django Unchained* (Quentin Tarantino, 2012) y el porqué de no haber sido subtulado como “negrata” según el subtulador.

4. Metodología

De cara a establecer una metodología apropiada, proponemos la elaboración de un diseño de investigación que dé cabida a una serie de elementos necesarios para dar forma a nuestra investigación. Es por esto que siguiendo a Robson (2011: 71), estableceremos cinco áreas a tener en cuenta: la finalidad, el marco conceptual, las preguntas de investigación, los métodos y los procedimientos de muestreo, tal y como muestra la figura 2:

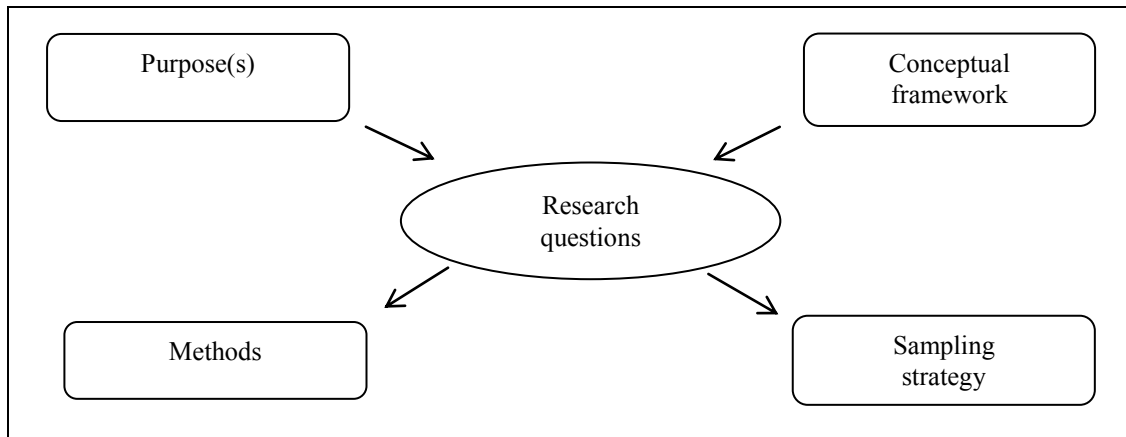


Figura 2. Diseño de investigación.

Pasemos a explicar cada uno de los conceptos aquí mostrados, los cuales dan forma y estructuran un posible diseño de investigación válido para el estudio que nos ocupa. Así pues, explicaremos las posibles herramientas que se pueden emplear en cada una de las secciones según la propuesta de Robson (2011: 71-72).

1. La finalidad [purpose(s)] se centra en establecer cuál es el objeto de estudio, si el objetivo obedece a describir, explicar y/o comprender algún tema en particular. Si dicho fin se basa en el estudio de una dificultad perteneciente a un campo concreto, si se busca alguna solución y si los resultados pueden dar frutos en la área en sí. Dentro de esta propuesta metodológica, hablaríamos del tratamiento del lenguaje ofensivo y tabú cuando se subtitula a una L2, partiendo de un enfoque basado en los EDT, sin ánimo de ser prescriptivos, excluyendo cualquier crítica a las traducciones empleadas por los propios subtituladores.

2. El marco conceptual [conceptual framework] considera aquellos componentes con los que estamos familiarizados, es decir, en este caso haríamos referencia a los conocimientos que ya tenemos a priori sobre lo que es la subtitulación, qué limitaciones técnicas existen en dicha modalidad de TAV, qué es el lenguaje ofensivo y el tabú, qué efecto puede producir en la audiencia en su forma escrita, etc. Asimismo, nos interesa saber qué relación pueden guardar dichos elementos cuando interactúan entre sí.

3. Las preguntas de investigación [research questions]. Qué tipo de preguntas vamos a establecer de cara a obtener respuestas sobre nuestro objeto de estudio. Aquí nos encontramos en el epicentro del diseño de investigación, pues según enfoquemos dichas preguntas, así profundizaremos en una serie de dudas a las cuales se pretende dar respuesta por medio de los resultados obtenidos. Por ejemplo, dichas preguntas podrían basarse en:

3.1. ¿Cuáles son las categorías de lenguaje ofensivo/tabú más recurrentes?

3.2. ¿Qué estrategias se han utilizado en su transferencia del TO al TM?

3.3. En el trasvase del TO al TM, ¿la carga ofensiva y tabú del original se ha endurecido (el tono del TM suena más fuerte), mantenido (el tono del TM es equivalente), suavizado (hay un esfuerzo por parte del subtitulador de transferir dicho tono aunque tiende a ser más suave), neutralizado (el tono del TM hace que la carga ofensiva/tabú desaparezca) u omitido (la carga ofensiva/tabú del TM se ha eliminado)?

3.4. Durante el proceso de subtitulación, ¿se han dado casos de manipulación y/o (auto)censura?

3.5. ¿De qué manera han podido influir las restricciones técnicas en aquellos casos en los que el tono del TM se suaviza, neutraliza y/u omite?

3.6. En el caso de estudios con múltiples filmes, es interesante hacer un estudio diacrónico para conocer el comportamiento de estas transferencias a través del tiempo.

En resumen, podrá haber tantas preguntas de investigación como enfoques tenga nuestro estudio.

4. Los métodos [methods] definen las técnicas utilizadas para la recogida de datos bien sea mediante cuestionarios, entrevistas, el análisis cuantitativo (o de datos numéricos), el cualitativo (interpretación de palabras) o el mixto o multiestratégico (el cual combina ambos métodos). Así pues, siempre y cuando las condiciones lo permitan, se recomienda hacer uso de un análisis cuantitativo (mediante la descripción e interpretación numérica) junto con uno cualitativo (mediante entrevistas directas a los subtituladores en cuestión, y si esto no fuera posible, a los profesionales relacionados con el estudio de subtitulación donde dicho filme fue subtitulado). De esta manera, haríamos uso de la triangulación (Robson, 2011), método mediante el cual se utilizan varios enfoques para observar el mismo fenómeno y así pues poder obtener resultados más fiables y sólidos.

5. Procedimiento de muestreo [sampling procedure]. En este apartado, nos vamos a centrar en explicar los pasos a seguir, haciendo hincapié en las fuentes utilizadas para la obtención de datos, de dónde y cuándo fueron obtenidos, y evaluando la efectividad de los mismos. En un estudio de subtitulación deberíamos comenzar por explicar (1) de dónde se han obtenido los datos (corpus, TO, subtítulos, etc.); (2) si hemos analizado la versión

cinematográfica, televisiva o en DVD; (3) si ha habido información cualitativa por medio de entrevistas a profesionales de la TAV, etc.; (4) los pasos técnicos deberían explicarse uno a uno: obtención de los subtítulos, duración de los mismos, dirección lingüística del análisis de los subtítulos: a) de L1 a L2; b) de L2 a L1; c) en el caso de películas multilingües es común la traducción mediante un texto pivote (Ávila-Cabrera, 2013), por tanto la dirección podría ser de L1-texto pivote y de texto pivote-L2. Finalmente, cuál ha sido el programa utilizado para medir los tiempos de entrada y salida de los subtítulos pues es necesario hacer uso de un programa de subtitulación que pueda medir dichos datos.

Una vez que el diseño de investigación está establecido, podremos iniciar todos los pasos necesarios para poner en marcha los mecanismos requeridos para la búsqueda de respuestas en torno a nuestra investigación.

5. Conclusión

El presente artículo ha presentado dos vertientes. Por un lado, romper el tabú de hablar sobre términos ofensivos y tabú (Fuentes Luque, 2014), pues existe cierta reticencia a tratar este tipo de lenguaje desde un punto de vista académico. Por el otro, proveer a los investigadores dentro del ámbito de este tipo de lenguaje de una serie de herramientas basadas en el paradigma de los EDT y también profundizar en el complejo mundo de la subtitulación, tomando sus limitaciones espacio-temporales de cara a poder llevar a cabo estudios analíticos que no pasen por alto dichas restricciones, las cuales son objeto de muchas de las decisiones adoptadas por los profesionales de la TAV a la hora de tomar decisiones traductológicas.

Así pues, se espera que dicho artículo pueda contribuir al campo de la subtitulación del lenguaje ofensivo y/o tabú, tomando una serie de pasos incluidos en el diseño de investigación, los cuales puedan servir para estudios que combinen las lenguas aquí explicadas, así como cualquier otra combinación lingüística.

Bibliografía

Allan, K., and Kate B. *Forbidden Words: Taboo and the Censoring of Language*. New York: Cambridge University Press, 2006.

Andersson, L-G., and Trudgill, P. *Bad Language*. Oxford and Cambridge: Basil Blackwell, 1990.

Ávila-Cabrera, J J. "Subtitling multilingual films: The case of *Inglourious Basterds*". *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*. 2013, Vol. 12, P. 87-100.

- ____. "The Subtitling of Offensive and Taboo Language: A Descriptive Study". Diss. Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2014.
- Azzaro, G.** *Four-Letter Films: Taboo Language in Movies*. Rome: Aracne, 2005.
- Baldry, A., and Thibault, J.** *Multimodal Transcription and Text Analysis: A Multimedia Toolkit and Coursebook*. London and Oakville: Equinox, 2006.
- Brondeel, H.** "Teaching subtitling routines". *Meta*. 1994, Vol. 34.1, P. 26-33.
- Chaume, F.** *Cine y traducción*. Madrid: Cátedra, 2004.
- ____. "Panorámica de la investigación en traducción para el doblaje". *Trans*. 2013, Vol. 17, P. 13-34.
- Dalzell, T., and Terry, V.** *The Concise New Partridge Dictionary of Slang and Unconventional English* (8th edn). London and New York: Routledge, 2008.
- Díaz Cintas, J.** *La traducción audiovisual: el subtulado*. Salamanca: Almar, 2001a.
- ____. "Sex, (sub)titles and videotapes". Lourdes Lorenzo García y Ana María Pereira Rodríguez (eds.), *Traducción subordinada II: el subtulado (inglés - español/galego)*. Vigo: Universidad de Vigo, 2001b, 47-67.
- ____. "Clearing the smoke to see the screen: ideological manipulation in audiovisual translation". *Meta*. 2012, Vol. 57.2, P. 279-293.
- Díaz Cintas, J., and Remael, A.** *Audiovisual Translation: Subtitling*. Manchester: St Jerome, 2007.
- Dooling, R.** *Blue Streak: Swearing, Free Speech, and Sexual Harassment*. New York: Random House, 1996.
- d'Ydewalle, G., Rensbergen, J., and Pollet, J.** "Reading a message when the same message is available auditorily in another language: the case of subtitling". J. Kevin O'Regan and Ariane Lévy-Schoen (eds.), *Eye Movements: From Physiology to Cognition*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers, 1987, 313-321.
- Fernández Dobao, A.** "Linguistic and cultural aspects of the translation of swearing: the Spanish version of Pulp Fiction". *Babel*. 2006, Vol. 52.3, P. 222-242.
- Filmer, D.** "The 'gook' goes 'gay'. Cultural interference in translating offensive language". *INTRALINEA*, 2014,15.
- Fuentes Luque, A.** "El lenguaje tabú en la traducción audiovisual: Límites lingüísticos, culturales y sociales". 32ª Conferencia Internacional de AESLA. Sevilla: Universidad Pablo Olavide, 2014.
- Gambier, Y.** "Audio-visual communication: typological detour". Cay Dollerup and Anne Loddegaard (eds.), *Teaching Translation and Interpreting 2*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1994, 275-283.

- Greenall**, A K. "The non-translation of swearing in subtitling: loss of social implicature?". Adriana Șerban, Anna Matamala and Jean-Marc Lavour (eds.), *Audiovisual Translation in Close-up: Practical and Theoretical Approaches*. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, 2011, 45-60.
- Hughes**, G. *An Encyclopedia of Swearing: The Social History of Oaths, Profanity, Foul language, and Ethnic Slurs in the English-Speaking World*. New York and London: M.E. Sharpe, 2006.
- Ivarsson**, J., and **Carroll**, M. *Subtitling*. Simrishamn: TransEdit, 1998.
- Jay**, T B., "Sex roles and dirty word usage: a review of the literature and a reply to Haas". *Psychological Bulletin*. 1980, Vol. 88.3, P. 614-621.
- _____. *Cursing in America: A Psycholinguistic Study of Dirty Language in the Courts, in the Movies, in the Schoolyards, and on the Streets*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1992.
- _____. "The utility y ubiquity of taboo words", *Perspectives on Psychological Science*. 2009, Vol. 4.2, P. 153-161.
- Lung**, R. "On mis-translating sexually suggestive elements in English-Chinese screen subtitling". *Babel*. 1998, Vol. 44.2, P. 97-109.
- Martí Ferriol**, J L. "An empirical and descriptive study of the translation method for dubbing and subtitling". *Linguistica Antverpiensia. New Series-Themes in Translation Studies*, 2007, 6.
- Martínez Sierra**, J J. En prensa. "La traducción de 'nigger' en Django desencadenado: un enfoque ideológico". *Prosopopeya, revista de crítica contemporánea*. 2015.
- McEnery**, T. *Swearing in English. Bad Language, Purity and Power from 1586 to the Present*. London and New York: Routledge, 2006.
- Molina**, L., and **Hurtado Albir**, A. "Translation techniques revisited: A dynamic and functionalist approach". *Meta*. 2002, Vol.47.4, P. 498-512.
- Montagu**, A. *The Anatomy of Swearing*. London and New York: Macmillan and Collier, 1973.
- Murray**, J., **Bradley**, H., **Craigie**, W., and **Onions**, C. *Oxford English Dictionary*. Oxford: Oxford University Press, 1884.
- Myers**, L. "The art of dubbing". *Filmmakers Newsletter*. 1973, Vol. 6.6, P. 56-58.
- Orozco Jutorán**, M., and **Hurtado Albir**, A. "Measuring translation competence acquisition". *Meta*. 2002, Vol. 47.3, P. 375-402.
- Robson**, C. *Real World Research: A Resource for Users of Social Research Methods in Applied Settings* (3rd edn). Chichester: Wiley, 2011.

- Santaemilia**, J. "The translation of sex-related language: the danger(s) of self-censorship(s)". *TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction*. 2008, Vol. 21.2, P. 221-252.
- Scandura**, G L. "Sex, lies and TV: censorship and subtitling". *Meta*. 2004, Vol. 49.1, P. 125-134.
- Talaván**, N. *A University Handbook on Terminology and Specialized Translation*. La Coruña: Netbiblo, 2011.
- Toury**, G. *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: Porter Institute, 1980.
- Venuti**, L. *The Translator's Invisibility: A History of Translation* (2nd edn). London and New York: Routledge, 2008.
- Vinay**, J P., and **Dalbernet**, J. "A methodology for translation". Lawrence Venuti (ed.), *The Translation Studies Reader* (2nd edn). London and New York: Routledge, 2000, 84-93.
- Wajnryb**, R. *Expletive Deleted: A Good Look at Bad Language*. New York: Free Press, 2005.
- Zabalbeascoa**, P. "The nature of the audiovisual text and its parameters". Jorge Díaz Cintas (ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2008: 21-38.

Filmografía

- Django Unchained* [Django desencadenado]. Dir. Quentin Tarantino. 2012. USA: The Weinstein Company and Columbia Pictures.
- Flor de mi secreto, La*. Dir. Pedro Almodóvar. 1995. España: CiBy 2000 y El Deseo S.A.
- Gran Torino*. Dir. Clint Eastwood. 2008. USA: Matten Productions, Double Nickel Entertainment, Gerber Pictures, Malpaso Productions, Media Magik Entertainment, Village Roadshow Pictures, WV Films IV and Warner Bros.
- Inglourious Basterds* [Malditos bastardos]. Dir. Quentin Tarantino. 2009. USA and Alemania: Universal Pictures, The Weinstein Company, A Band Apart, Zehnte Babelsberg and Visiona Romantica.
- Pulp Fiction*. Dir. Quentin Tarantino. 1994. USA: A Band Apart, Jersey Films and Miramax Films.
- Reservoir Dogs*. Dir. Quentin Tarantino. 1992. USA: Live Entertainment and Dog Eat Dog Productions Inc.

The Role of Modularity and Mobility in Language MOOCs

Elena Bárcena

Universidad Nacional de Educación a Distancia

mbarcena@flog.uned.es

Timothy Read

Universidad Nacional de Educación a Distancia

tread@lsi.uned.es

Resumen

Este artículo refleja la adecuación de los MOOC para el aprendizaje de segundas lenguas. En él se argumenta que los LMOOC pueden fomentar la interacción entre estudiantes a gran escala y facilitar el desarrollo de la competencia verbal si el contenido del curso está pormenorizadamente estructurado con este fin, es decir, es modular, diversificado y provisto de un mecanismo de andamiaje didáctico. La mayoría de los LMOOC constan de textos y grabaciones seguidos de actividades fuertemente estructuradas y los estudiantes suelen estar limitados en la forma en la que trabajan con dichos materiales. Un LMOOC organizado modularmente ofrece ventajas para grupos heterogéneos, ofreciendo más actividades de las que son estrictamente necesarias para el estudiante medio ideal (teoría adicional, actividades más sencillas que sirvan como andamiaje) y ofreciendo un margen de flexibilidad para su compleción. En el artículo también se argumenta que los LMOOC Asistidos por Móviles ofrecen un gran potencial para el aprendizaje centrado en el estudiante que abre la puerta a una diversidad de escenarios de uso itinerantes y basados en el contexto que difuminan la línea divisoria entre el aprendizaje formal e informal y nuestra propia vida digital.

Palabras clave: Language MOOCs, Modular Materials, MALL, Mobile Assisted LMOOCs.

Abstract

This article reflects on the suitability of MOOCs for second language learning. It is argued that such LMOOCs can potentiate large-scale student interaction to facilitate verbal competence development if the course content is carefully structured to this end, i.e., modular, diversified and scaffolded. Most LMOOCs consist of texts/recordings followed by highly structured activities, and students are typically limited in the way in which they can work with the materials. A modularly organised LMOOC has advantages for heterogeneous groups by offering more activities than are strictly necessary for the ideal average student (extra-theory, extra-simple activities to be used as didactic scaffolding) and making students complete only a certain percentage of the total. The article also argues that

Mobile Assisted LMOOCs offer diversity to student-centred learning that opens the door to a variety of itinerant and context-based scenarios that blur the line between formal and informal language learning and our own digital living.

Keywords: Language MOOCs, Modular Materials, MALL, Mobile Assisted LMOOCs.

Introduction

Over the past decade¹ or more we have seen a transition from a Society 1.0 to a Society 2.0. The former, active until the end of 20th century / early 21st century, can be called a “Knowledge Society”, where knowledge is “scarce” and controlled by a few (i.e., centralised) . Therefore, “he who knows more is king” and content is controlled by the mass media, universities, etc., and is locked away in content/learning management systems. In this context, people are mostly seen as passive consumers, with limited participation . The latter, active in the 21st century, has moved away from the notion of a society based upon knowledge towards a “Creative Economy” model, where knowledge is “abundant” (in excess), and its control is decentralised. We can appreciate that here “content is no longer king!”, but is distributed freely in social networks, open educational resources, and MOOCs. People are key in this type of society, where “he who shares more is now king! ” The implications for education are obvious: we have left an Education 1.0 model for an Education 2.0 one. Here, student behaviour and learning is social, collaborative, personalised and networked. It is less the case that wise teachers are the only ones producing content. User generated content, based upon the long tail phenomenon which harnesses collective intelligence, is leading to a proliferation of shared knowledge, where such knowledge, if carefully managed, can have a profound effect on learning. However, not all content is the same. There are differences of format, expression, size of a given material, and also credibility (a lot of online material is misleading at best and sometimes wrong!). Such management can be undertaken in MOOCs.

Massive Open Online Courses (e.g., Downes, 2012; Daniel, 2012) enable large numbers of people to combine the advantages of open content and open learning for different types of training and knowledge exploration, by removing initial limits of access and attendance. MOOCs are having a significant impact in Higher Education, with large numbers of people undertaking these courses. They have been hailed as an “educational phenomenon” (Pappano, 2012); and 2012 was called “the Year of the MOOC” by the New York Times. Different ways of classifying these courses have appeared. For example, Clark

¹The ideas presented in this paper have been developed in the SO-CALL-ME Project, funded by the Spanish Ministry of Science and Innovation (ref. no. 201129829).

(2013) identifies 8 types: TransferMOOCs (essentially a copy of an existing eLearning course hosted on a MOOC platform, using a standard knowledge transfer from teachers to students); MadeMOOCs (careful and innovative preparation of video materials, together with more difficult assignments than typical courses); SynchMOOCs (courses with fixed start, end, and assessment dates); AsynchMOOCs (opposite of synchMOOCs); AdaptiveMOOCs (present personalised or adapted learning experiences to the students depending upon their progress); GroupMOOCs (with restricted student numbers); ConnectivistMOOCs or cMOOCs (based upon networked-learning); and MiniMOOCs (which focus on content and skills that can be learned in a small timescale).

MOOCs have a great potential for second language learning (henceforth, 2LL) because, amongst other things, the large number of students that take part in them represent a varied, extensive and geographically dispersed community for communication, collaboration and the development of fundamental competences for the correct, adequate, and skilful use of the target language. However, for such potential to manifest, a methodological approach is required that provides scaffolding and feedback for students to keep on target, while at the same time providing a rich and valid form of evaluation. The role of technology cannot be underestimated here, since as information access becomes more mobile, pervasive and ubiquitous, the way in which students access and work in MOOCs is also changing with respect to the way in which eLearning was always carried out, and separation between everyday life and learning is blurring in such a way that they are mutually reinforcing each other. The way in which knowledge is assimilated and manipulated by students using (mobile) technology, modified, curated, analysed and criticised, and re-purposed for their own use, or for use in social media or networks, or in MOOCs, opens the door to just-in-time situated and task-based learning which is expected to potentiate active 2LL in an unprecedented way.

Modular LMOOCs

Language MOOCs (henceforth, LMOOCs), are popular with both students and teachers, although not without criticisms. Romeo (2012:2) argues that self-study in MOOCs is not appropriate for language learning since it does not foment pro-activeness. Martín-Monje et al. (2013) and (Read, 2014) highlight other problems, such as the new role of the teacher, how to provide effective feedback, and the management of a heterogeneous student group of people distributed all over the world, with different levels of language communicative competences and goals. Solutions to these problems are argued to require a network of capabilities (competences, skills and data) to be finely intertwined as learning progresses (Read, 2014), requiring, first and foremost, high order cognitive skills

together with social interaction with competent speakers of the target language (Read et al., 2010). A structured educational course design involving content, activities and appropriate social media tools and technologies to cover the different capabilities and processes involved in language use (as per the CEFR, Council of Europe, 2001) are proving to be effective for 2LL since they integrate a number of elements which have been identified to be essential for effective communicative language competence development and reproduce a learning environment that is not seen any more as a “lesser evil” to the face-to-face scenario.

Interaction between students is limited in small face-to-face classrooms (and in standard online and blended courses). In LMOOCs, formal and informal learning can be combined, facilitate the development of productive and interactive skills that are often missed in other educational contexts. Structured access to native speakers is the best-case scenario (Swain, 2000); however, realistically this is often difficult to obtain. LMOOCs can potentiate large scale student interaction to facilitate competence development if the course content and activities are carefully prepared and structured to this end, i.e., modular, diversified and scaffolded. If it were just a case of selecting some course notes and working with them, then more people would dominate other languages than their own, since any search on the Web regarding materials for this purpose will return hundreds of thousands of potential links.

xMOOCs, since they resemble conventional online courses, would arguably offer better structured materials and activities for 2LL, but they tend to lack the proactive and interactive characteristics necessary for developing second language competences. cMOOCs, however, arguably represent the opposite case, facilitating communication but often at the cost of the control of the teaching team, and also lacking the appropriate structure necessary to consolidate core principles before interaction and communication can take place as part of an 2LL process. Initially, students require a minimum foundation of theory (vocabulary, grammar, pragmatics, social cultural knowledge, etc.). Subsequently, a communicative approach can be applied for didactic interaction, involving aspects of social constructivism (cf. Knight, 2003), which can facilitate the development of communicative abilities (Warschauer, 1998; Roed, 2003; Compton, 2004). As Yeager et al. (2013) point out, there are four types of activities in (c)MOOCs that can increase proactivity on the part of the students and facilitate interaction, both of which are of great value when undertaken in the target language: aggregation/curation (gathering links to existing resources), remixing (producing new content, undertaking blogging, etc.), repurposing/constructivism (where users arguably build their own internal connections)

and feeding forward (where new content, resources, summaries, etc., are shared with others).

A key factor that influences the effectiveness of the digital resources in an LMOOC is that of their granularity. In a lot of MOOCs, a block of text or a single recording is typically followed by a highly structured closed/open activity. A student in this context would be limited in the way in which s/he can work with the materials, which in itself limits the applicability and usefulness that can be expected from them. A modularly organised LMOOC has the advantage of serving the interests of greatly heterogeneous groups by having all the different activities optional and making the students complete a percentage of the total (which could reasonably oscillate between 75-80%, e.g., professionals might be more interested in oral communication activities and not so much in gaining accuracy). Advanced students could skip unnecessary modules and those with a lower level can work systematically through the course and even undertake simpler foundation activities when they detect that a particular topic has been problematic.

Another factor that is important is the way in which we access and interact online that has also changed in the last few years. Most people carry some form of mobile device in our pockets or bags that can be used to get online. As (Looi et al., 2010) argue, our mobile devices, and the related pervasive and almost ubiquitous online access they provide, are important for finer-grained student-centred learning. This enables students to switch from activities in their everyday lives to ones promoting learning (informal, social, and even formal). Hence the question of how such mobile devices can be used for LMOOCs.

Mobile Assisted LMOOCs

When considering how mobile devices can work with and complement LMOOCs, a series of questions need to be addressed: firstly, can MOOC content be deployed to mobile devices? Some platforms like Coursera have a mobile app and other platforms, like FutureLearn, are mobile friendly, in that courses can be accessed from the Web browser present on most mobile devices. Access in this fashion is a non-trivial matter due to differences in screen size, data entry, etc., that need to be addressed. However, the benefit for students in using their mobile devices as portable course clients is obvious, enabling them “anytime-anywhere” access, so that they can continue their studies in a flexible way, making the most of the time they have. Arguably, once the linguistic bases have been established, more access will lead to more interaction (students check back more often to the course), thereby facilitating communication and collaboration. There is no need to be in front of a computer to see if, for example, they have already received a reply to some question they have asked in the forum. Work is being done on how mobile devices can be

used to improve interaction in MOOCs, which are appropriate to LMOOCs (e.g., de Waard, 2013).

Secondly, access from a mobile device is different than that from a desktop computer, so are specific resources or content structure required to compensate for the difference? In general terms, an activity structure is required which works across devices, where the students can combine production, comprehension and reflection. Most multimedia should work as well on a mobile device as a desktop computer, but video, audio and textual materials need to be sized and structured taking into account screen size, fonts, etc. Furthermore, the written production possible from a typical mobile device will be lower than that from a desktop computer, due to the lack of keyboard and the screen size. Rather than considering all activities as being equally possible from all devices, it is more a case of designing a course so that certain tasks can be undertaken from a mobile device, as a way of complementing other task types that do not profit from mobility and context, and/or increasing the frequency with which a student is connected.

Thirdly, how can the mobile app culture complement what is undertaken in an LMOOC? With the Web 2.0, we had a point-and-click interface to online applications that greatly simplified our interaction with them. Now, with the proliferation of mobile devices and the associated ecosystems of Apple and Google, there is an app for everything. In the two main online app stores controlled by these respective companies, there are hundreds of apps for 2LL and also other ones that can be used to support 2LL, even if not directly intended for this purpose. While still very much a question for research, there is scope for such apps to be used as part of an LMOOC, since they provide another example of how the learning experience can be moved out of the standard online environment. These apps mostly contain encapsulated content and resources, which let students work away from both the course and also a connection to Internet (that can be useful since we are still some way from a ubiquitous access to Internet), but can also be integrated as part of a larger learning object.

Fourthly and finally, it should not be forgotten that mobile devices are also packed with sensors that can provide information about the world around us. So, how can the information, images, etc., obtained by these devices be linked with a student's learning in an LMOOC? Modern mobile devices are like digital Swiss Army knives with a host of functions. It is like carrying around a photographic/video camera, an audio/video recorder/player, an eReader, etc. These functions are particularly useful since they enable the students to interact with the world around them as part of activities contained in a LMOOC, bringing back different types of materials for use in subsequent learning activities. The potential of this approach is enormous. Although these functions can be

used independently of any LMOOC, in combination with any 2LL classroom- or social media- based activities, when used with LMOOCs, they represent a bridge between the digital and the real worlds, extending the scope of the learning process from the online course to the everyday events of the student's lives. Furthermore, skill development implies repetition. If a student is not in a country where the target language is used, then it is difficult for him/her to work with the 2LL away from the course. Extending learning activities, in this case, to real world tasks via mobile devices enable the student to dedicate more free time to the course and the results of these tasks can be fed back into the social community of the LMOOC, undoubtedly a significant step forward in LMOOC methodology.

Conclusions

It can be appreciated that mobile assisted LMOOCs offer a richness to student-centred learning that opens the door to a variety of 2LL activities and scenarios that blurs the line between formal and informal learning and living. A student is able to carry over his/her learning into the world in which s/he lives, away from the desktop-computer-based online course, and also into the free moments that make up a typical person's day. As long as a (networked) mobile device is at hand, something didactically relevant can be undertaken. Hence, for language course designers, thought has to be given not only on how to structure materials and resources for optimal learning online, but also on how such materials can be accessed from different devices and how students can interact with such materials (and other students), modify them and generate their own, from the limited input capabilities that such devices offer. As we move toward a future with ubiquitous access to information and the separation between the devices we use to access the information and the world around us blur, thought will have to be given to the management of resources so that they scaffold a student's learning while not saturating him/her with information in such a way as to ironically limit what learning can be actually undertaken.

References

- Clark, D.** Taxonomy of 8 Types of MOOC. *FORUM TIC EDUCATION*. 2013. Retrieved June 11, 2014, from <http://ticeduforum.akendewa.net/actualites/donald-clark-taxonomy-of-8-types-of-mooc>
- Compton, L.** From Chatting to Oral Fluency: Using chat to improve self-confidence and increase willingness to communicate. *IATEFL Poland, Teaching English with Technology*, 2004.
- Council of Europe.** *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: CUP, 2001.

- Daniel**, J. Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility. *Journal Of Interactive Media In Education*, 3(0). 2012. Retrieved June 11, 2014, from <http://jime.open.ac.uk/jime/article/view/2012-18>
- De Waard**, I. 20 strategies for learner interactions in mobile #MOOC. 2013. Retrieved June 11, 2014, from <http://ignatiawebs.blogspot.com.es/2013/03/mooc-research-20-strategies-to-increase.html>
- Downes**, S. Half an Hour: What a MOOC Does - #Change11. *Half an Hour*. 2012. Retrieved June 11, 2014, from <http://halfanhour.blogspot.com.es/2012/03/what-mooc-does-change11.html>
- Knight**, P. The Development of EFL Methodology. In C. Candlin & N. Mercer (Eds.), *English Language Teaching in its Social Context*. London: Routledge, 2003, 160–173.
- Looi**, C., K., **Seow**, P., **Zhang**, B., **So**, H. J., **Chen**, W., and **Wong**, L. H. Leveraging mobile technology for sustainable seamless learning: a research agenda. *British Journal of Educational Technology*. 2010, Vol. 41(2), P. 154–169.
- Martín-Monje**, E., **Bárcena**, E., and **Read**, T. Exploring the affordances of Massive Open Online Courses on second languages. In *Proceedings of UNED-ICDE (International Council for Open and Distance Education)*. Madrid: UNED, 2013.
- Pappano**, L. The Year of the MOOC. *The New York Times*. 2012. Retrieved June 11, 2014, from <http://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html?pagewanted=all&r=0>
- Read**, T. The architecture of Language MOOCs. In *Language MOOCs: providing learning, transcending boundaries*. Warsaw: Mouton de Gruyter, 2014, 90–105.
- Read**, T., **Bárcena**, E., and **Rodrigo**, C. Modelling ubiquity for second language learning. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*. 2010, Vol. 4(2), P. 130–149.
- Roed**, J. Language learner behaviour in a virtual environment. *Computer Assisted Language Learning*. 2003, Vol. 16(2-3), P. 155–172.
- Romeo**, K. Language Learning MOOCs? *Hive Talkin*. 2012. Retrieved June 11, 2014, from <https://www.stanford.edu/group/ats/cgi-bin/hivetalkin/?p=3011>
- Swain**, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In J.P. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. 2000, Oxford: Oxford University Press, 97-114.
- Warschauer**, M. Interaction, negotiation, and computer-mediated learning. *Practical Applications of Educational Technology in Language Learning*. Lyon, France: National Institute of Applied Sciences, 1998.
- Yeager**, C., **Hurley-Dasgupta**, B., and **Bliss**, C. A. CMOOCs and global learning: an authentic alternative. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 2013, Vol. 17(2).

Propuestas de solución romance ante los anglicismos del discurso científico y técnico

Verónica Cruz Vivanco Cervero
Universidad Politécnica de Madrid
veronicacruz.vivanco@upm.es

Resumen

El presente estudio tiene por objeto ofrecer una propuesta de soluciones aceptables, de base romance, a los xenismos anglizantes que invaden el discurso científico y técnico español. La viabilidad de las propuestas se mide, principalmente, por la precisión, la claridad y la economía lingüística, por ser estos los rasgos de la voz presuntamente ideal. Creemos que si un tecnicismo español no se acopla a estos presupuestos, no se debe intentar su integración en la norma. Asimismo, la selección de términos alternativos debe seguir un criterio en el que se observen los puntos favorables o desfavorables que pueda conllevar la implantación del tecnicismo. Las abreviaturas empleadas en este trabajo son: DRAE (Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española), DUE (Diccionario de uso del español) y NDA (Nuevo diccionario de anglicismos).

Palabras clave: tecnicismo, anglicismo, polisemia, homonimia, economía lingüística.

Abstract

This article tries to offer a proposal of reasonable Romance solutions to the anglicisms of the scientific and technical Spanish discourse. The viability of the proposals is mainly measured by the features of accuracy, clarity and linguistic economy, the principal characteristics of the ideal term. If a Spanish technicism does not fit into the aforementioned rules, it must not be integrated in the standard language. In the same way, the selection of alternative terms should follow some guidelines in which the points for and against the inclusion of a technicism must be watched.

Key words: technicism, anglicism, polisemy, homonymy, economy linguistics.

Sobre la adopción de voces foráneas en una lengua de acogida

El anglicismo es muestra del intercambio de elementos lingüísticos entre dos lenguas (Gómez Capuz, 2005) y el contacto entre estas favorece la tendencia al mimetismo, y, lo

que resulta innegable es el contacto diario de los científicos e ingenieros, de cualquier nacionalidad, con el inglés (Balteiro, 2011: 25). Este idioma acuña anualmente alrededor de 25000 neologismos, 8000 de los cuales pasan a registrarse en los diccionarios. Gran parte de estas nuevas voces son tecnicismos.

Para Trujillo (1996) la adopción de voces extranjeras en otros idiomas puede venir motivada por la necesidad, es decir, por la falta de recursos en la lengua de acogida, punto que debatiremos a lo largo de este artículo. Para Pérez y Vivancos (1994:449), esta imitación de una lengua a otra puede aportar algunas ventajas: “El calco puede contribuir al enriquecimiento de la lengua, pues supone un proceso de imitación de un término no acuñado dentro del idioma, implicando un concepto totalmente original inexistente en la lengua importadora”. Tal afirmación tiene lugar en contadísimas excepciones, como puede ser, por ejemplo, en festividades religiosas o acontecimientos culturales muy específicos relativos a un idioma o nación. En contraste, veremos cómo los anglicismos técnicos no aportan otra cosa al acervo romance que la invasión de morfologías extranjeras en zonas que nuestras lenguas están perfectamente capacitadas para atender. Las diferentes lenguas romances cuentan con recursos terminológicos más que suficientes para bautizar los conceptos que surgen a diario. Walter (1994: 425) opina que la adopción de préstamos es muestra de viveza lingüística y de enriquecimiento léxico. Es cierto que una lengua viva se enriquece y cambia cada día, pero, sin lugar a dudas, lo conveniente es que el aumento del caudal de recursos de un idioma proceda de sus propias fuentes, y no de la producción exterior. Alvar (1991) piensa así sobre la normalización lingüística: “Tenemos que buscar las equivalencias necesarias para que nuestra lengua no padezca más intrusiones que las estrictamente imprescindibles, de modo que se salve su propia fisionomía”.

Realmente el español se doblega, de modo innecesario, ante las facilidades para la comunicación internacional. Esta es una clara ventaja que, sin embargo, no estriba en el inglés como lengua de calidad en sí misma, sino en las facilidades de comunicación internacional que conlleva la difusión del léxico de cualquier idioma, el que sea imperante en ese momento histórico, sea éste el inglés, el esperanto, el lituano o el gaélico.

Sin embargo, la adopción de xenismos, procedentes de cualquier idioma, en una lengua dada de acogida obra en contra del orgullo lingüístico que tienen todos los idiomas. Lorenzo (1999: 249) opina como sigue sobre la invasión de anglicismos en diferentes idiomas:

El impacto del inglés en el mundo de la comunicación no es tan hegemónico como ellos temen, pues aparte de haberse convertido, como hemos señalado, en otra lengua franca sin sabor mediterráneo, compite en desigualdad, por ciertas carencias, con las lenguas romances, el francés, el italiano, por su historia, y con el español actual, por su pujanza y demografía, incluso en un terreno que parece abonado para los mercaderes anglosajones, el del comercio.

Sin embargo, podemos mencionar algunas ventajas en la infiltración foránea de cualquier idioma, como la biunivocidad entre forma y significado que suele comportar la adopción de una forma novedosa; tan sólo es la singularidad de morfología, lo que confiere precisión al término. De este modo, se escapa del fenómeno de la polisemia, que es un lastre para las lenguas de especialidad. Si, por sólo citar un ejemplo, en lugar de usarse el anglicismo *flap* en el contexto técnico, se emplearan las formas españolas *solapa*, *lengüeta* o *aleta*, nos encontraríamos ante una morfología con un alto grado de polisemia, no sólo entre la lengua general y la de especialidad, sino también entre los múltiples lenguajes técnicos. Sin embargo, y como podemos apreciar, esta ventaja viene dada por la infiltración de cualquier voz extranjera en una lengua de acogida: lo mismo sucedería si el español infiltra un tecnicismo cualquiera en otro idioma receptor.

Desventajas en la adopción de tecnicismos del inglés

Si atendemos a la calidad semántica de las voces que aporta el inglés, observamos que, por ejemplo, *flap* es una voz con un elevadísimo índice de polisemia, además de coincidir, por un proceso de conversión, la forma nominal y la verbal, en lo que sería una homonimia de tipo gramatical.

Entre las múltiples causas que originan la aparición de homonimias (Vivanco, 2003) se encuentra siempre la paronimia como factor desencadenante de la igualdad morfológica. La analogía morfológica es el mayor cauce para la acuñación de homonimias, porque la similitud acaba desembocando en igualdad absoluta, al sufrir las lenguas un proceso de mimetismo: de permeabilidad lingüística, y de amoldamiento y solapamiento de una morfología sobre otra parecida. Dicho proceso aboca también, por lógica, a la adopción de términos foráneos, aclimatados o no a nuestras normas. Encontramos esta doble tendencia tanto en la adopción del anglicismo crudo *boggie*, como en su posterior intento de aclimatación a la lengua española bajo la forma *boje*, lo que origina la aparición de un caso de homonimia en nuestra lengua, como veremos más adelante.

A veces la adaptación de un anglicismo con el sano afán de que no desentone en nuestro idioma puede dar lugar también a problemas en la formación de familias de palabras. Piénsese para ello, en la adaptación a la fonética del español de la onomatopeya inglesa *zoom* bajo la forma *zum*, forma que figura como anglicismo expreso en el DRAE- si bien este diccionario no marca como anglicismos todos los que son (Lan, 2004)- para referirse al objetivo que permite el acercamiento o el alejamiento rápido de una imagen. Este tipo de anglicismos es muestra del amplio rango de su procedencia (morfología, semántica, fonética, etc.) tal como sostiene Gómez Capuz (2004.). En este caso, la adaptación es

adecuada, pero conlleva algunas vacilaciones en la adopción del verbo pertinente: ¿*usar el zum, dirigir el zum, zumear, zumbear...*? En otro orden de cosas, también nos planteamos cómo sería la representación morfológica que haga referencia al sustantivo referido al sonido (¿*zumbido*?), ya que el carácter de onomatopeya que ostenta la voz *zoom* en inglés se pierde en su adaptación al español. Por lo tanto, observamos cómo los intentos de adaptación de anglicismos causan, en ocasiones, problemas que afectan a la morfología y a la semántica del español.

Otro problema que se puede presentar, cuando un tecnicismo del inglés se recoge en diversas disciplinas del español de especialidad (Vivanco, 2006), es el de la polisemia. Incluso el fenómeno de la indefinición y significación múltiple puede darse dentro de un mismo campo de conocimiento, como sucede con *jet*, voz que comporta los significados de motor a chorro, y de avión a chorro o reactor. Para dilucidar tal diferencia, la lengua española puede añadir la forma *aero* a la raíz del segundo significado, lo que resulta en *aeroreactor*, voz que puede quedar fijada para bautizar en exclusiva a los aviones de tal tipo, mientras que la forma simple se atribuye, en exclusiva, al motor.

Sobre la presunta superioridad del inglés como lengua acuñadora de tecnicismos

Si pensamos en muchas de las denominaciones del inglés científico y técnico, las que usa el inglés y las que importa la lengua española, observamos que estas se acompañan de una cadena de significados, porque las lenguas genéricas y las de especialidad están en mutuo contacto, lo que es muestra de interacción y de enriquecimiento mutuo, pero también de un alto grado de ambigüedad.

Si atendemos a las características esenciales que debe poseer la creación terminológica, observamos que el inglés no suele cumplir las normas. Catalá (2003:503-504) indica que los tecnicismos se deben caracterizar por una extensión relativamente pobre y una intensión relativamente rica, es decir, por aportar significados precisos. La precisión debe ser la nota más importante del léxico técnico. El concepto de intensión semántica se relaciona con la exactitud y con la restricción en el número de objetos al que se refiere un signo lingüístico. El concepto contrario es la extensión, es decir la amplitud semántica de un término que, por fuerza, conduce al aumento en el número de referentes denotados.

Tal consideración de la creación terminológica está reñida con los ejemplos de tecnicismos del inglés que hemos visto anteriormente. Los casos analizados muestran el elevado índice de polisemia de la lengua inglesa como acuñadora de tecnicismos. En consecuencia, éstos resultan de escasa intensión y de alta extensión.

Dada la preponderancia internacional del inglés en el momento actual, tales términos se exportan a otras lenguas de acogida, como si se tratase de una panacea de acuñación

terminológica. Dichas voces quedan fijadas en los idiomas de acogida como ejemplos, por excelencia, de exactitud, precisión e intensidad, cuando, en realidad, no tienen tales características en la lengua de origen, el inglés. Sucedería lo mismo si el español importara términos de cualquier otro idioma: quedarían recogidos como ejemplos de exactitud, simplemente por el hecho de no tener competencia morfológica en el idioma receptor, aunque fuesen los términos más vagos y difusos en relación a la lengua de exportación. Es decir, la singularidad de forma, que, en lo lingüístico, es una mera apariencia, queda fijada como impronta de exactitud. Si, en contraste, atendiéramos al plano semántico nos daríamos cuenta de que la voz importada no tiene, en realidad, la calidad que debería mostrar un tecnicismo.

En las siguientes líneas vamos a exponer ciertos cauces y líneas de actuación que puede tomar la lengua española con el fin de erradicar algunos tecnicismos del inglés que, en realidad, no aportan nada a la lengua española.

Propuestas de base romance a los tecnicismos del inglés

El término *bogie* bautiza a una carretilla giratoria y resistente. El inglés tiene alternancia de formas: *bogie*, *bogey* y *bogy*, y a tales morfologías hay que añadir las geminadas, las que incluyen la reduplicación de la letra *g*, lo que arroja un conjunto de seis parónimos para una misma unidad de significación.

Observamos cómo el anglicismo anterior, *boggie*, incluso comporta problemas de homonimia y, por lo tanto, de claridad, además de ser una infiltración foránea en nuestra lengua. El DRAE ofrece una versión aclimatada del anglicismo, en la forma *boje*, morfología que causa una homónima en el diccionario, puesto que las dos entradas ofrecen étimos diferentes. La primera procede del latín *buxus* y designa a un arbusto, mientras la segunda viene del inglés. Se atribuye erróneamente a la forma *boogie*, el origen de la palabra; con total seguridad que el origen de la equivocación se encuentra en el corrector automático de los propios ordenadores, puesto que lo mismo le ha sucedido a esta autora al tratar de transcribir la voz de origen.

Otro diccionario, el NDA, añade el significado de *identificación de un avión enemigo en el radar*, también procedente de la forma inglesa *boggie*, con lo que el número de homonimias asciende a tres, número excesivo para la admisión de una voz extranjera en nuestra lengua. En inglés, asimismo, la voz muestra un alto grado tanto de casos de homonimia como de polisemia.

Se trata, por lo tanto, de calibrar cuál es la elección más aceptable de entre los problemas que plantean las diferentes morfologías, ya que cada una de ellas muestra problemas que afectan tanto a la lengua general como a la técnica. La propuesta más razonable de cara a

la eliminación de homonimias y polisemias parece, en este caso, la elección de un compuesto porque, si bien tiene la pega de la longitud, aporta claridad y univocidad morfológica-semántica.

Soluciones a este anglicismo son, por lo tanto, los términos *carretón* o *tren*, formas a las que se debe añadir la cadena preposicional *de ruedas orientables*. Si usamos, en exclusiva, el núcleo, *carretón/tren*, nos encontramos ante la desventaja de la polisemia, puesto que se da una referencia, en las múltiples acepciones, a significados que se centran en un conjunto de piezas con ruedas que se emplean para el transporte. La adición del compuesto preposicional *de ruedas orientables* elimina la polisemia.

De *coaxial*, el Webster dice: “*Having coincident axes. Referred to the same set of coordinate axes. Mounted on concentric shafts, used especially on airplane propellers or rotors driven independently and in different directions*”. Una hélice o rotor coaxial es la que tiene un eje con hojas que dan vueltas en sentido contrario. El adjetivo español *concéntrico* no incluye la especificación de que cada juego de hojas gire en sentido inverso, pero, tampoco lo hace el adjetivo inglés *coaxial*, que coge la raíz latina *axis-axes* (DUE) a la que añade la terminación *al*, frecuente en los adjetivos ingleses. *Coaxil* resulta, en consecuencia, una opción más adaptada al castellano, por la eliminación del sufijo inglés. Una propuesta aceptable en castellano puede ser la de *eje en contrafase*.

El *spoiler* es una pantalla que sobresale del ala y que tiene por objeto reducir la fuerza de sustentación y corregir algunas perturbaciones de control lateral. En latín ya existía el vocablo *espolium* con el significado de *botín de guerra*. Se trata de un anglicismo aclimatado ya que se añade *e* delante de la *s* líquida del inglés.

Ya que el significado de la palabra *expoliador*, además de producir polisemia, conlleva connotaciones negativas es recomendable acudir a otras formas, ya que el léxico técnico debe ser denotativo. Además, si acudimos al significado profundo del término inglés, observamos que tiene un índice muy elevado de vaguedad, ya que equivale a decir, tan solo, *expoliador*, en el sentido de que “rompe o altera algo”, por lo que faltan semas que delimiten el significado. Por los dos motivos anteriores, hace falta acudir a una voz sin connotaciones y que aporte mayor concreción semántica. El DRAE señala que el adjetivo *disruptivo* se refiere, en física, a aquello que produce una ruptura brusca. El término *deflector* se aplica, como indica el DUE, a las pantallas que desvían la dirección de un fluido. En español resultan formas aceptables *disruptores de sustentación* o *deflector aerodinámico*. En ambos casos se trata de compuestos que, por lo tanto, aportan un alto grado de intensidad, al mismo tiempo que resultan transparentes.

Flap designa a la superficie móvil y alar del centro del borde de salida de un ala que sirve para aumentar la curvatura de su perfil y la resistencia al viento. Si acudimos al inglés, los

significados de esta voz se multiplican para designar a prácticamente cualquier tipo de objeto alargado que adorna ropa o calzado, o que acompaña a todo tipo de mecanismos, llegando incluso, por un proceso de conversión, a coincidir la forma nominal con la verbal. La voz *flap* tiene un origen onomatopéyico y se refiere a la pala-matamoscas y al acto de usarla, al sonido que produce su movimiento. El sustantivo indica, por lo tanto, un cuerpo llano y ancho, que cuelga o está articulado y que pueda golpear u oscilar.

Flap encuentra su acomodo español en las formas *aleta hipersustentadora* o *aleta de sustentación*, formas mucho más explícitas que la inglesa; el acudir a tales compuestos. Además, ayuda a erradicar la polisemia de la morfología simple.

La forma *pod* designa a un contenedor que se cuelga debajo de las alas. Posibles opciones pueden ser los términos *vaina alar* o *envoltorio alar*, aunque no convencen demasiado desde el punto de vista de la asociación de forma y contenido: una vaina es, a fin de cuentas, lo mismo que un envoltorio, y estos, como indica su nombre, envuelven a algo, rodeándolo. La adición del adjetivo *alar* entorpece la claridad semántica, puesto que no es el ala lo que se envuelve, a pesar de que el compuesto dé esa impresión. Además, las alas pueden actuar realmente como vainas, ya que tienen tal uso cuando funcionan como depósitos de combustible, en cuyo caso reciben el nombre de *ala mojada* o *ala húmeda*, en contraste al *ala seca*, aquella que no aloja combustible.

Sin embargo, la forma *góndola alar* resulta aceptable, puesto que una góndola, en la terminología aeronáutica, es un alojamiento o receptáculo de algo, del motor, por lo general. Además, la forma tanto del motor como del compartimiento para carga del que hablamos, es alargada, por lo que existe una similitud de función y forma. El étimo de *góndola* se refiere, como indica el DRAE a un barco de cola corta, con lo que observamos la influencia de la terminología relativa a embarcaciones, y del italiano, en el léxico aeronáutico español. Sin embargo, y aunque no lo parezca, el inglés también acude a un significado del italiano para acuñar el equivalente de *góndola*, *nacelle*, procedente de la forma *navicella*. Pasamos por lo tanto de un anglicismo que responde a una morfología simple, *pod*, a una propuesta romance de compuesto: *góndola alar*.

Slat, equivale a lo mismo que decir *tablilla* en castellano. Es una voz del inglés que se usa en español técnico para designar a un tipo de alilla o tablilla del ala del avión. Tan solo decir *alilla* en nuestro idioma representa una delimitación semántica mucho más específica que la que aporta la voz *slat*, porque la morfología española hablaría de una superficie aerodinámica y no tan sólo de una *tabla*. Alillas y tablillas se refieren, en aeronáutica, a una superficie plana y móvil que incide en la sustentación. Por lo tanto, las formas *aletas (alillas) del borde de ataque*, o *aletas de ranura*, que es tal el efecto que producen tales superficies, pueden ser opciones aceptables. Desechamos las apuestas por la brevedad de la adaptación

del anglicismo a las normas del español (*eslate*), por varios motivos. Existe un alto índice de polisemia general y politécnica, porque el término se usa también, por ejemplo, en ingeniería agrícola, para designar a un suelo ranurado.

En aeronáutica, *slatyslot* son términos relacionados, ya que el segundo es resultado del primero; es decir, el movimiento de la tablilla o aleta conocida como *slat* produce un efecto de ranura que se denomina *slot*, por lo que se omite la palabra *efecto*. Un *slot* consiste en una ranura preparada para modificar la circulación de la corriente sobre el ala. La voz *slot* es un claro ejemplo de polisemia en diversos campos de conocimiento, y, de homonimia en la tecnología aeronáutica. En informática designa, igual que en aeronáutica, a una ranura, y, en esta última técnica también alude a cada uno de los puntos que ha de sobrevolar un avión de acuerdo a un programa y un tiempo dado.

Una propuesta para la eliminación del anglicismo crudo no debe ser la de su simple aclimatación a la forma *eslote*, con la aparente ventaja de que ello redundaría en la formación de un par parónimo, *eslate-eslote*, porque la calidad semántica de la voz inglesa es muy deficiente, ya que alude, tan solo, a una *ranura*. Las formas *aleta del borde de ataque* o *ranura alar* son clarificadoras y no demasiado largas, sobre todo la última. Además, en este caso no hace falta acudir a la adición de conceptos que completen el sentido de la voz, por tratarse de las únicas ranuras que hay en el ala. Sin embargo, si hacemos una prospectiva del futuro de tal opción, de seguro que los hablantes eliminarían la forma adjetiva *alar*, por motivos de economía lingüística. Para evitar que el acortamiento morfológico incida en la completitud semántica, la lengua española puede optar por la reducción léxica a una forma tal como *ralar* (*ranura alar*), lo que, incluso aportaría una similitud importante con otras voces aeronáuticas como *radar* o *ladar*. Los hablantes de lenguas romances debemos perder el pudor a la creación de reducciones léxicas, puesto que estas se utilizaban por los romanos. Además, se muestran como las formas más aptas para combinar la completitud semántica de un compuesto con la brevedad léxica.

La forma *tab* designa en inglés a una tablilla. En aeronáutica, bautiza a las aletas de estabilidad automática, pero, por su forma son parecidas a tablillas y no dan la impresión de alas ni de aletas. En inglés *tab* da cierta onomatopeya a la traducción, por lo que el anglicismo resulta bastante gráfico y sonoro, a la vez que breve. Sin embargo, posee el inconveniente de que muestra un morfema de género oscilante (*el tab/latab*), mientras que el de número añade una simple *s* tras otra consonante (*los tabs/las tabs*), lo que hace que el grupo consonántico sea difícil de pronunciar. Debemos desechar cualquier intento de aclimatación de la voz, por carecer de concreción semántica en inglés porque, como indica Slavíčková (2013: 29), la mayor parte de las palabras reducen sus significados al llegar al español. Posibles opciones son las de acudir a un compuesto, lo que siempre redundaría a

favor de la exactitud y de la intensión del término, o bien rescatar una morfología relacionada con el significado del anglicismo.

Desde un punto de vista semántico, los compuestos resultan ideales para denominar la superposición de mecanismos y dotar a la voz de intensión semántica, pero adolecen de otros problemas, como la longitud. En contraste, el empleo de nexos preposicionales puede convertirse en un elemento a favor, por aportar claridad de significado. En el primero de los casos, una opción válida puede ser la forma *tablilla de estabilidad*. Además, dicho compuesto es susceptible de reducirse a un acrónimo y en este caso la unión de las dos partes iniciales de los términos de origen parece la solución más plausible. Tal alternativa redundante en la aparición de la voz *tablesta*, que, sin lugar a dudas, es económica. Por otro lado, la voz *álula* también es breve y no parece incorrecta: designa, como indica el DRAE, al “grupo de plumas del borde anterior de las alas de las aves, que se insertan sobre el primer dedo y poseen funciones especiales para el vuelo”. Sin embargo, se trata de un caso de polisemia y extensión metafórica, lo que, en teoría, rompe las características ideales de un término, pero, no cabe duda, de que las metáforas ayudan a dotar de belleza al vocabulario técnico.

Conclusiones

Hemos visto a través de este estudio, la pobreza e indefinición terminológica de algunos artículos léxicos del inglés. Sin embargo, y por desgracia, existe una falsa captación cognitiva por parte de diferentes colectivos cultos no angloparlantes nativos sobre los tecnicismos. Los que vivimos la infiltración foránea en un campo de especialidad visionamos el sentido que se le otorga a la voz extranjera en nuestro campo específico, sin apenas percibir la falta de calidad, de exactitud terminológica de la importación. La especialización técnica y la singularidad morfológica en su campo de conocimiento son factores que provocan que el profesional perciba una voz pobre y genérica del inglés como una panacea léxica.

Ya va siendo hora de que se dejen de encumbrar vaguedades léxicas y semánticas a la categoría de soluciones para la ciencia y la tecnología. Ya va siendo hora de que la prensa, los científicos e ingenieros, e, incluso, los lingüistas, dejen de clamar las bondades del inglés en la comunicación de especialidad. Tal excelencia es una falacia que utiliza, tan solo, el primer sema de lo que, en realidad, es una cadena de ellos para representar un concepto complejo.

El inglés técnico echa mano de formantes latinos a los que deforma y mutila en la formación terminológica. Decir *tab*, *slat*, *flap*, etc. es exactamente lo mismo que hablar de un *listón*, una *tablilla* o una *aleta*, voces breves, al igual que las del inglés. Cualquier

colectivo hablante de lenguas romances nunca denominaría mecanismos tecnológicos con voces tan genéricas. Si el inglés resulta económico se debe, en muchas ocasiones, a su generalidad y simplicidad de denominaciones. Si, en contraste, el inglés acudiera al concepto para bautizar los mecanismos en cuestión, el panorama de longitud léxica sería muy otro, porque, por ejemplo, ranura alar pasaría de ser *slot* a *wing slot*.

Los tecnicismos españoles del siglo XXI deben ser exactos y breves a la vez. Para ello hace falta seguir un doble proceso: en primer lugar, acudir al concepto, y casar cada uno de los semas dentro de la morfología, a menos que exista un campo de exclusividad o de pertinencia. En segundo lugar, y cuando el posible compuesto resulte de longitud excesiva, conviene proceder a la reducción léxica que aportan las siglas y los acrónimos. El infundado complejo de inferioridad léxico ante el inglés técnico se revela un sinsentido ante la oferta de acuñación léxica que importamos.

Bibliografía

Alvar, M. "Ante las puertas del plurilingüismo". *ABC*. 27/5/1991.

Balteiro, I. "A reassessment of traditional lexicographical tools in the light of new corpora: sports Anglicisms in Spanish". *International Journal of English Studies*. 2011, Vol. 11. 2, P. 23-52.

Catalá, N. "Los problemas referentes al lenguaje científico en los diccionarios de uso". Bertha Gutiérrez Rodilla coord., *Aproximaciones al lenguaje de la ciencia*. Burgos: Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, 2003, 499-523.

Gómez Capuz, J. *La inmigración léxica*. Cuadernos de lengua española. 84. Madrid: Arco Libros, 2005.

_____. *Préstamos del español: lengua y sociedad*. Madrid: Arco Libros, 2004.

Lan, W. *El anglicismo en el léxico chino mandarín y en el léxico español: su incidencia en la enseñanza aprendizaje de español como lengua extranjera*. Jesús Sánchez Lobato dir., Madrid: Universidad Complutense, 2004.

Lorenzo, E. "No todo es inglés III". *El español en la encrucijada*. Madrid: Espasa-Calpe, 1999, 249-252.

Pérez, L., y **Vivancos**, M. "Algunas consideraciones acerca del vocabulario técnico. Anglicismos científicos". Universidad de Alcalá ed. *Lenguas para fines específicos III: investigación y enseñanza*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 1999, 443-453.

Slavičková, L. *Modos de la adaptación de los anglicismos en distintas variantes del español*. Univerzita Palackého V Olomouci. Radim Zámec. Dir. Olomouc (República Checa) 2013.

Trujillo, R. *Principios de semántica textual*. Madrid: Arco Libros, 1996.

Vivanco, V. *El español de la ciencia y la tecnología*. Lidio Nieto ed., Madrid: Arco Libros, 2006.

Vivanco, V. *Homonimia y polisemia: teoría semántica y aplicación lexicográfica*. Buenos Aires: Ediciones del Sur, 2003.

Walter, H. *L'aventures des langues en occident*. Robert Laffont ed. Paris : Laffont, 1994.

Fuentes

Rodríguez, F. *Nuevo diccionario de anglicismos*. Madrid: Gredos, 1999.

Moliner, M. *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos, 2001.

Merriam-Webster. *Webster's Third New International Dictionary*. Colonia: Könemann, 1993.

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 2001.

Teaching CLIL With Digital Literacies

Soraya García Esteban
Universidad de Alcalá
soraya.garciae@uah.es
Centro Universitario Cardenal Cisneros

Resumen

A pesar del creciente interés en la integración de la tecnología digital en el ámbito educativo y de que muchos profesores se enfrentan al reto de apoyar e implicar a sus alumnos de la Generación N(et) en la utilización de la tecnología de manera didáctica en el aula, existe aún falta de orientación sobre su aplicación en entornos emergentes CLIL/AICLE. Como resultado de investigaciones anteriores realizadas con el fin de obtener una comprensión más profunda sobre la adquisición de la competencia digital en la enseñanza de lenguas a través de la adaptación de contenidos digitales, de las nuevas tecnologías y de herramientas virtuales, este artículo se centra en la ilustración de diferentes estrategias implementadas en el Centro Universitario Cardenal Cisneros que, siguiendo el enfoque AICLE, tienen como meta conseguir un aprendizaje efectivo. Hasta la fecha, el discurso sobre estas dos importantes cuestiones (AICLE y alfabetización digital) ha estado orientada a la práctica y carece de estrategias integradoras o de fundamentación teórica. Esta laguna en el discurso actual sobre la vinculación del aprendizaje integrado de contenidos a través de una lengua extranjera con tecnología digital exige una revisión fundamentada de los principios que sustentan estos conceptos y propuestas de aplicación motivadoras, que es el fin último de este estudio.

Palabras clave: alfabetización digital, principios teóricos, AICLE/CLIL, estrategias didácticas.

Abstract

Despite the growing interest in digital literacy within educational policy, guidance for educators in terms of how digital literacy translates into the CLIL classroom is lacking. As a result, many teachers feel ill-prepared to support and engage their Net Generation learners in using technology effectively in a CLIL context. Following earlier research aimed at gaining a deeper understanding of digital competence through a review of literature

related to digital content, new technology, virtual tools in education and CLIL frameworks, this paper focuses on the illustration of different digital literacy strategies carried out at Centro Universitario Cardenal Cisneros that are considered necessary for effective and pedagogical learning in emerging CLIL environments. To date, the discourse on both of these important issues (CLIL and digital literacies) has been practice-oriented, and lacks integrative strategies or theoretical foundation. This lacuna in the current discourse on linking content and language integrated learning and teaching with digital literacies, calls for a clear and theoretically-grounded view of the digital literacies and principles required for effective learning in CLIL situations. The purpose of this article is to propose some strategies to enable motivating and effective content and language integrated learning using digital literacies.

Keywords: digital literacies, guiding principles, CLIL, didactic strategies.

1. Introduction

Consider asking your students how much reflective writing and reading they do about a specific topic. Then, for comparison, ask them how much time they spend texting, using MSN Messenger and surfing the Internet; most will be heavily involved in the latter (Garcia, 2013b, 2014, 2015). To the current generation of students, the internet and other forms of electronic discourse are not necessarily associated with their concept of “reading and writing” in an educational sense, but rather are tools for social interaction, which is now considered to be on top of Maslow’s (1954) hierarchy of motivational needs, according to researchers and psychologists (Dörnyei, 2006; Reig, 2012).

Students today have grown up within a world of pervasive technologies. Described as, “Gen-X, Millennials, Net Generation and digital natives” (Tapscott, 1997; Oblinger, 2003; Olsen, 2005), these students born into the digital age play games, listen to podcasts, instant message friends, listen to music, author their own video for YouTube, blog and collaborate on the creation of ‘digital stories’ for their e-Portfolio. They absorb information quickly, in images and video as well as text, from multiple sources simultaneously and expect to be in constant communication and ease of access in the learning and creation of their own content (Prensky, 2011).

The implication here is a possible shift from the basic archetypical vehicles used for teaching today (lecture notes, printed material, PowerPoint, etc.) towards a “learner-centered” or “student-centered” education (Marzano, 2006). It is not sufficient to use online learning and teaching technologies simply for the delivery of content to students; digital technology provides educators different possibilities for engaging students in

desirable practices such as collaborative content creation, peer assessment and motivation for the acquisition of content and language (Duffy, 2008).

In agreement with Halbach (2012:1), teaching content through a foreign language presents students with the double challenge of having to understand new concepts and doing so through a foreign language. To be successful in meeting this challenge teachers have to adapt their teaching style and the tasks they work on with their students.

2. Literature review

In education and society more broadly, the concept of 'literacy' has been applied to an increasingly wide range of contexts, leading to formulations such as 'media literacy' or 'computer literacy'. The rapid development of digital technology presents students an information society with situations that require them to employ a growing assortment of cognitive skills. These skills are often referred to as "digital literacy" (Lanham, 1995; Gilster, 1997; Pool, 1997, etc.), which is presented as an approach that enables users to perform intuitively in digital environments, and to easily and effectively access the wide range of content and information (Gilster, 1997; Tapscott, 1998; Eshet-Alkalai, 2004).

According to Hockly et al. (2013) digital literacies are the individual and social skills needed to effectively interpret, manage, share and create meaning in the growing range of digital communication channels. Eshet-Alkalai (2004) states that there are five types of literacies that are encompassed in the umbrella term that is digital literacy: (a) photo-visual literacy; (b) reproduction literacy; (c) information literacy; (d) branching literacy and (e) socio-emotional literacy:

- a) Photo-visual literacy is the ability to read and deduce information from visuals.
- b) Reproduction literacy is the ability to use digital technology to create a new piece of work or combine existing pieces of work together to make it your own.
- c) Branching literacy is the ability to successfully navigate in the non-linear medium of digital space.
- d) Information literacy is the ability to search, locate, assess and critically evaluate information found on the web.
- e) Socio-emotional literacy refers to the social and emotional aspects of being present online, whether it may be through socializing, and collaborating, or simply consuming content.

Dudeney (2011) suggests different ways to work digital literacy with images, video, words, websites, audio, dialogues, presentations or journals in the language classroom and

they represent a shifting pedagogical paradigm for the use of a new set of tools within education (Duffy, 2008; Warschauer & Matuchniak, 2010; Dudeney, 2011, etc.). These literacies can be used in a broad range of digital devices such as tablets, laptops and desktop PCs or smartphones, all of which are seen as network rather than computing devices and often involves BYOD (Bring your own device) practices in the classroom, the use of educational software to teach content and course materials being made available to students online.

Digital literacies make new demands on learning, and provide new support to learning, if we agree that there are changes occurring in education and, that new conceptualisations are required to use these emerging technologies, then some considerations should be taken about the impact of digital technologies on the processes and practices of education (Pinto, 2015).

The focus of this paper will be on a pragmatic exploration of digital literacies such as Websites and journals, videos and audio, blogs and words, platform and dialogues or presentations, as illustrative examples of the use of digital technology in education; more specifically in CLIL. Clearly, the choice of these literacies does not delimit the categorisation to only the mentioned ones. By limiting the choice of digital literacies within this paper it is envisaged to provide the reader with some starting frames of reference within which to consider strategies for using digital literacies in content and language integrated learning.

3. A learning context

This study, based on Garcia (2014, 2013a) illustrates undergraduates' involvement with digital literacies to reinforce the contents of different subjects following a CLIL methodology at Centro Universitario Cardenal Cisneros, where students were involved in the following activities to work some specific contents and topics from the subject: create a blog and a video; create and work on webpages; share and comment original content such as literature, stories, news or videos online; and remix content found online into a new creation with discussion. This is however, more than an adaptation to accommodate different learning styles; it is the placing of the control of learning experience itself into the hands of the learner. The phenomena of digital literacies provide students an unprecedented way to access, socialize and co-create (Lenhard & Madden, 2005).

CLIL is considered a useful methodology to develop language skills and content language (structures, functions and vocabulary) as well as cultural awareness (Marsh & Lang, 2000). As different topics have to be covered, students and teachers often need to prepare well for classes –find materials, resources and information from different sources- and the

web is one of the main technical resources proposed for language learning because it enables access to digital literacies as well as to all kinds of information in educational platforms, websites and journals (specific texts, reports, articles, etc.) and facilitates multimedia interaction (Alexander, 20106). The web allows students find information making a difference between authentic and teacher created materials (Dudeney and Hockly, 2007).

The web offers the potential for creating and publishing personal tasks or projects ensuring a collaborative didactic approach with the possibility of discussion and visualization of contents. Strategies for teaching with digital literacies can be encouraged to practice the linguistic skills and contents of a topic with web links to EFL sites containing related specific texts, interactive activities, online dictionaries, grammar references, etc. This form of digital content also promotes writing and reading with the participation of the students in posts, chats, forums, etc. engaging them in motivating desirable practices such as collaborative content creation and/or peer assessment (Duffy, 2008:120).

The Web is evolving to become an area for social and idea networking. Students negotiate meanings and connections within Web 2.0 social spaces or idea networks, exchange bits of content, create new content, and collaborate in new ways. User-centered Web 2.0 phenomena such as blogging, social video sharing (exemplified by YouTube) and collective editing (wiki or Wikipedia as an example) are disrupting traditional ideas about how students interact online and how content is generated, shared and distributed (Gillmor, 2007).

Video can be also a powerful educational and motivational tool; it is not however an end in itself but a means toward achieving learning goals and objectives. YouTube is increasingly being used by educators as a pedagogic resource to teach students ESL; from instructional videos to an online space to share student authored content. Teachers and students alike will find that video is an effective catalyst and facilitator for classroom discourse and analysis. Coupled with hands-on learning, video-enhanced curriculum can be invaluable for expanding the learning experience. By incorporating this popular, forceful and familiar medium, educators can tap into the existing enthusiasm towards this form of new media (Godwin-Jones, 2007).

Blogs, wikis and podcasts, deal with social software in which a variety of social actants have the opportunity to include their own contents. Among these, podcasts are significant for the language teachers because teachers find difficult to find resources for pronunciation with a variety of accents and registers to be used in the classes. Wikis and blogs incorporate a wide variety of images and audio-visual items that are worth

incorporating in the foreign language classroom (Laborda and Royo, 2007).

Blogging, as a socially driven public written reflection, can change the dynamic of teaching rhetorical sensitivity and reflection. Many students are already highly socially active in internet-based environments, interacting with and commenting on one another's written materials –even without formally realising that they are doing so-. The proclivity and popularity of video sharing and blogging indicate a growing impetus towards personal expression and reflection as well as the sharing of “personal” spaces and content (O'Reilly, 2005).

According to Paquet (2003) within the structure of a blog, students can demonstrate critical thinking, take creative risks, and make sophisticated use of language and design elements. In doing so, the students acquire creative, critical, communicative, and collaborative skills that may be useful to them in both scholarly and professional contexts. The growing popularity of blogs suggests the possibility that some of the work that students need to do in order to read well, respond critically, and write vigorously, might be accomplished under circumstances dramatically different from those currently utilized in education.

4. Guiding principles of digital literacies and CLIL

According to (Coyle, 2005, 2007), successful content and language integrated learning requires teachers to engage in alternative ways of planning their teaching for effective learning. In adopting a CLIL approach, there will be elements of both language and subject teaching and learning which are specific to the CLIL classroom presided by four guiding principles (4Cs) upon which any CLIL programme should be built.

Beshlaw (2011) also maintains that there are eight elements that can be considered the core features of digital literacies. The eight elements are Confidence, Creative, Critical, Constructive, Civic, Cultural, Cognitive and Communicative. As quoted below, the last ones coincide with Coyle (2005) main four guiding principles upon which a CLIL programme can be built:

-Cultural: The cultural element of digital literacies requires technology use in different contexts and an awareness of the values and concepts specific to the varying contexts. According to Coyle (2005:5) for our pluricultural and plurilingual world to be celebrated and its potential realised, this demands tolerance and understanding. Studying through a foreign language fosters international understanding. 'Otherness' is a vital concept and holds the key for discovering self. Culture can have wide interpretation.

-Cognitive: The cognitive component of digital literacies aims to enable mastery of the

use of technological tools, software and platforms. Gaining expertise in digital tools helps learners become more digitally literate (Beshlaw, 2011). For CLIL to be effective, cognition must challenge learners to think, review and engage in higher order thinking skills. CLIL is not about the transfer of knowledge from an expert to a novice. CLIL is about allowing individuals to construct their own understanding and be challenged. A useful taxonomy to use as a guide for thinking skills is that of Bloom's (1956).

-Communicative: The communicative component involves a systematic awareness of how digital media are constructed and the unique "rhetorics" of interactive communication. Being digitally literate means communicating in the digital world in several ways (Buckingham, 2006). In CLIL, Language is a conduit for communication and for learning. The formula learning to use language and using language to learn is applicable here (Marsh & Lange, 2000). Communication goes beyond the grammar system. It involves learners in language using it differently from traditional language learning lessons.

-Content: Through the creative element of digital literacy, digital learners create new data in digital environments based on personal interests. This element places emphasis on taking risks while developing searching skills and producing new contents (Beshlaw, 2011). At the heart of the learning process lies successful content or thematic learning and the acquisition of knowledge, skills and understanding. Content is the subject or the project themes (Coyle et al., 2010).

Although it is content which determines the learning route, the emphasis is always on accessibility of language with the appropriate resources in order to learn.

5. Using digital literacies for effective CLIL pedagogy

From a pedagogical perspective, digital literacy seeks to include knowledge and understanding of the applications and implications of digital technologies. The following are some possible uses of digital technology (Duffy, 2008) in a CLIL context (Coyle, 2005) following some appropriate frameworks.

Within a didactic **cognitive** perspective digital literacy involves the ability to use a set of cognitive tools (Johnson, 2008). Some strategies for effective CLIL pedagogy are:

- Promote thinking & understanding
- Review and engagement in higher order thinking skills
- Learners' construction of their own understanding and challenge
- Use of an appropriate taxonomy (e.g. Bloom's) as a guide for thinking skills
- Reflection on teaching contents and experiences

- Making use especially of the commenting feature
- Categorized descriptions of resources and methodologies for teaching
- Ramblings regarding professional challenges and teaching tips for other academics.

In order to reinforce correct and relevant meaning and applying it through active practice, students can be asked to search for academic data in the web and write a blog entry or record a video relevant to the content and use the Blog or YouTube comments feature to generate some discussion. After watching their own video-recordings in YouTube or Dropbox, students can be required to work through a questionnaire about self-performance, language development and appropriate use of terms and concepts related to the subject contents. Answers can be posted in the Forum of the subject platform (Blackboard).

According to Duffy (2011) the use of video has several advantages over graphic and textual media for this purpose as it allows a portrayal of concepts involving motion, the alteration of space and time; dramatization of historical and complex events and demonstration of sequential processes the viewer can pause and review, etc. This process involves assuring that students analyse and understand the concepts and contents, and this is done through participation and task-setting. Questions for critical thinking can be used in the classroom to develop all levels of thinking within the cognitive domain. Results will be improved with students' attention to detail, increased comprehension and expanded problem solving skills.

Within the **content** perspective, digital literacies require a professional culture that is dominated by a prescriptive curriculum and routine practices (Conlon & Simpson, 2003). In a CLIL environment it involves creating new data about a particular topic or content in digital environments considering:

- Output basis on content, literature, readings, etc.
- Images, presentations and reflections related to production assignments
- Creating an online gallery space for review of works, writings, etc.
- The development of a student e-portfolio on a topic.

As an illustration of language learning support in content acquisition, at the end of one of your classes, decide on a particular topic and ask your students to search for related websites or short videos on this subject to watch and create a difficult vocabulary guide. Students can also be asked to capture a series of video vignettes about the specific

contents or language difficulty. This will provide a rich authentic resource and will make students realise which vocabulary or chunks they might need while carrying out the subject assignment.

To challenge students and ensure language and content learning, instructors can teach a topic considering language appropriateness and show related digital texts or videos to consolidate learning and reduce cognitive load. The L2-level has to be slightly above the estimated one of the student's to stimulate learning. In this communicative context teachers will have to adapt and use different strategies to generate understanding, both of content and language. Gesturing and non-verbal communication are important as they generate subconscious understanding even if not explicit language, and social media such as YouTube can provide it with supporting educator's explanations in digital media (e.g. Read, 2013; Pérez, 2012).

Within a **communicative** perspective, digital literacies require awareness about different communication devices both digital and mobile (Buckingham, 2007), which in a CLIL environment involves:

- Interaction, using language to learn
- To use language as a conduit for communication and learning beyond the grammar system
- Teachers encouraging reactions and ideas by commenting on their students' output
- A collaborative space for students to act as reviewers for course-related materials.

Allow your students create a short blog or video as part of an assessment item and present it to the class. Becoming involved in the creation of a video "heightens a student's visual literacy, an important skill in today's electronic culture". Different interactive formats (e.g. dialogues, group work, etc.) where everyone has a voice, anyone can contribute, and the value lies equally within the creation of the content; might be implemented to facilitate meaningful communication in English (Educause Learning Initiative, 2006).

Digital literacies can provide students with didactic resources where exposure in the FL is just beyond the estimated level of the learners and is aligned with the expected learning or performance outcome (Graaff et al. 2007). ESL videos (eg. Underhill, 2015) can provide speakers communicative exchanges with appropriate use of body language, sentence structures, descriptions, etc. which facilitate understanding.

Within a **cultural** perspective digital literacies require technology use in different contexts and an awareness of the values and concepts specific to the varying CLIL contexts:

- Self and other awareness/citizenship
- Explore the subject from a different perspective whilst improving foreign language
- Discover cultural opportunities different from a mother tongue setting

- Interaction of students from different cultural backgrounds using authentic language
- The ability to experience another culture and be open minded, interested, and curious about it.

One strategy for effective content and language integrated learning can be to record a video of an educator relevant to your content (e.g. Kay, 2010 and Senser, 2012) and use the YouTube comments feature to generate some discussion. The teacher can then pose a question at the end of class to be considered from distinct viewpoints or ask students to search for 2-3 video references or websites relating to the different perspectives. Subtopics related to citizenship, cultural environment, etc. can be analysed and further discussed.

Subject knowledge is constantly evolving and the speed of this change has increased with the development of digital technologies, which allow online content to be more readily produced and updated. Developing digital literacy in content teaching supports young people to be effective, competent, critical students of that subject in the digital age (Hague and Payton, 2010).

6. Discussion

The review of the different theoretical frameworks and illustration on learning and teaching CLIL using digital literacies show that the process meets the objectives succeeding appropriate CLIL approaches based on Westhoff (2004), Coyle (2005, 2010) or De Graff et al. (2007). As stated by these authors, effective CLIL teacher pedagogy develops L2 by facilitating exposure to input, meaning-focused processing, form-focused processing and output production, and digital literacies enhances this learning.

Extended exposure to meaningful and functional foreign-language input is a crucial pre-requisite for foreign-language acquisition. Before a lesson, a CLIL teacher can select and tailor input material using different digital literacies in order to make it challenging but still comprehensible for students, as suggested by De Graaff et al. (2007).

However, as stated by Westhoff (2004), mere exposure to language in the classroom is only effective if the input is processed for meaning. A CLIL teacher can, therefore, be expected to help students understand the content of oral or written texts by creating tasks that involve students in grappling with meaning, which involves to give support by providing feedback or supplementary exercises from educational ESL digital journals and websites (One Stop English, BBC, etc.).

Creating language awareness and promoting the correct use of both oral and written language is pertinent. L2-learners need to be pointed in the right direction and peer cooperation is also supportive. Blogs including audio-visuals (images, text, video and

audio) can also provide form and meaning-focused processing with the teachers encouraging reactions, reflections and ideas when commenting on their students' blogs, with student responses and comments based on content, literature, readings, etc., and by creating a collaborative space for students to act as reviewers for course-related materials (Duffy, 2011:123).

As suggested by De Graaff & Koopman (2006), a CLIL teacher can use activities aimed at 'awareness-raising' of language form, thus making students conscious of specific language features. An instructor might indicate and direct students' attention to correct uses of form, or give examples of such uses in educational websites (e.g. National Geographic), which facilitates noticing of language form in input material.

Output production enhances fluency. In promoting output production in the target language a CLIL teacher can encourage students in several ways as well as stimulate interaction between students in the target language (Westhoff, 2004). Communication is a key factor in CLIL. It is important to get students communicate effectively, and using social media (videos, blogs, wikis, etc.), multimedia (images and audio) and the web for carrying out virtual assignments ensures that the language and discourse features are salient, meaningful and frequently encountered as they facilitate interaction and communication (Garcia, 2013a, 2013b). ESL websites, blogs and YouTube allow learners to experiment in new media to convey information and knowledge. The use of video to promote discussion on a topic can be a useful tool to engage with an audience already enamoured with the social media phenomenon (Duffy, 2008).

According to De Graaff et al. (2007) teachers can stimulate *receptive* knowledge and understanding texts or discourse using reading (e.g. forum discussions) or listening (e.g. video comment feature) strategies focusing on concepts and structures.

To improve the *productive* competence, students develop communication skills such as negotiating meaning and paraphrasing. A CLIL teacher can assist students to develop their language and content comprehension and communication offering a repertoire of receptive and productive compensatory and communication strategies (De Graaff et al., 2007). Video can be used to provide productive compensatory strategies to help the students develop their oral language production avoiding direct audiences. Creating a short video as part of the assignment will reduce anxiety (Laborda and Royo, 2007) and will stimulate students to talk in their own words, using gestures or body language to clarify what they want to say.

Finally, it should be noted that the experience was positively assessed by the students. This study was based on the collection of qualitative data using natural focus group discussion and unstructured direct personal interviews (Malhotra, 1997: 117). Students

were asked three open questions concerning the rationalization of their experiences, namely: how much reflective writing and reading about a specific topic they did with and without technology, if they feel more motivated acquiring contents and language using digital literacies, and if they know how to use them. Answers were confirmatory in all cases. The purpose of this qualitative assessment coincides with the idea of Barrios Costell (2004) of obtaining information about attitudes and opinions of a group of individuals with similar needs and interests, using basically words instead of numbers to communicate findings (Miles and Hubermann, 1994).

7. Conclusions

This report has sought to illustrate how effective language and subject learning can be attained using motivating digital literacies that expose Net Generation learners to authentic contents following appropriate didactic frameworks. This evidence is certainly not new, but researchers believe that an illustration of the use of digital literacies can enhance actual performance in specific contexts.

Digital content comes in many forms: from text, audio and video, to graphics, animations, images, etc. These can be adapted to educational trends such as CLIL to help students improve language acquisition and learn a subject as they facilitate the ability to share contents in the foreign language as well as using online digital learning objects and the web in a communicative, participative and reflective way. Digital literacies are considered, therefore, useful resources not only for reading and writing texts in English, but also for speaking about, listening to, and watching content through the use of social media and different multimedia resources.

According to the theoretical foundations and review of the data, we can conclude that digital literacies provide appropriate mechanisms for teaching and learning content, as they are considered educational resources that students can use autonomously following didactic BYOD practises to acquire the knowledge of a specific subject in a guided way.

This can be carried out asking students to search for and display information, to exchange and communicate contents (eg. reading, creating, presenting and discussing videos or blogs), and promoting self-assessment and critical thinking. This involves the development of certain digital literacy and CLIL pedagogical skills, following Beshlaw (2011) and Coyle (2005, 2007) core elements of cognition, culture, communication and culture.

A second conclusion drawn from this action based on the application of different frameworks and approaches in the area is that digital literacies can be integrated into the CLIL classroom to facilitate effective L2 pedagogy in CLIL by enabling language

input, meaning-focused processing, form-focused processing and output production. This instruction involves motivation in learning for digital native students under the supervision of a tutor. Therefore, if we consider that the best educational context is one that allows students to work online because it is highly communicative, enables collaboration and exposes students a broad and new language, digital literacies facilitate not only this, but also the opportunity to access to up-to-date contents and language in an easy and economical way.

Finally, as Dudeney and Hockly (2007) pointed out, Net Generation students believe that technology are part of their everyday life and understand that technology must be integrated into education. The role of the teacher is, therefore, to teach and help students learn with appealing literacies following appropriate frameworks and pedagogies.

The potential use of digital literacies for self-reflection or skills improvement through teacher support, specific contents and language improvement can definitely facilitate student's upgrading and research in this direction should be further analysed. This report is based on a sample size which could be quantified in future research. Further study should also include the applicability and data analysis of each prospective student's subject and the use of specific literacies thus, considering, that this paper is not an end in itself but a very promising beginning.

Bibliographical References

Barrios, E., and Costell, E. "Review: Use of methods of research into consumers' opinions and attitudes in food research". *Food Science Technology International*. 2004, Vol. 10, P. 359-371.

Belshaw, D. *The Essential Elements of Digital Literacies*. 2012. [Website].

<http://www.slideshare.net/dajbelshaw/the-essential-elements-of-digital-literacies>.

_____. *What is 'digital literacy'? A Pragmatic investigation*. Ed. D. Durham, England: Durham University. 2011. [Website].

<http://neverendingthesis.com/doug-belshaw-edd-thesis-final.pdf>.

Bloom, B. S. *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1: The Cognitive Domain*. New York: David McKay, 1956.

Buckingham, D. "Defining Digital Literacy: what do young people need to know about digital media?". C. Lankshear, & M. Knobel (eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. New York: Peter Lang, 2006.

Conlon, T., and Simpson, M. "Silicon Valley versus Silicon Glen: the impact of computers upon teaching and learning: a comparative study". *British Journal of Education Technology*. 2003, Vol. 34, N. 2, P. 137 - 150.

Coyle, D. Planning tools for teachers. Cambridge: CUP, 2005

____. "Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2007, Vol. 10, N. 5, P. 543-562.

Coyle, D., Hood, P., and Marsh, D. *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

Cummins, J. *Language, Power and Pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000, 68.

De Graaff, H. C. J., Koopman, G. J., and Westhoff, G. J. "Identifying effective L2 pedagogy in content and language integrated learning (CLIL)". *Vienna English Working Papers*. 2007, Vol. 16, N. 3, P. 17.

De Graaff, R., and Koopman, G.J. "Categories and examples of effective CLIL pedagogy for L2 learning". *Utrecht University*, web page, 2006.

<https://webct08.uah.es/webct/urw/lc5122001.tp0/cobaltMainFrame.dowebct.> -

Dudeny, G., and Hockly, N. *How to Teach English with Technolog*. London: Pearson Longman, 2007.

Dudeny, G. "Digital Literacies and the language classroom". House S, Bascón J. (coord.), *Didáctica del inglés*. Barcelona: Graó, 2011, 51-55.

Dudeny, G., Hockly, N., and Pegrum, M. *Digital Literacies*. New York: Routledge, 2013.

Dörnyei, Z. Creating a motivating classroom environment. In J. Cummins and C. Davison (eds.), *The Handbook of English Language Teaching*. New York: Springer, 2006.

Educause Learning Initiative. *7 things you should know about YouTube*. 2006. [Website]. Available at: http://www.educause.edu/content.asp?page_id=7495&bhcp=1.

Eshet-Alkalai, Y. "Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era". *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*. 2004, Vol.13, N.1, P. 93-10.

García, S. "Using Social Constructivism and Digital Content to Enhance English Language Teacher Training". *Folio*. 2015, Vol.16.2, P. 33-38.

____. "El aprendizaje autónomo y comunicativo de inglés para fines profesionales en el Grado de Educación Primaria a través de herramientas virtuales". *Pulso: revista de educación*. 2014, Vol. 37, P. 249-268.

____. "Three Frameworks for Developing CLIL Materials in Infant and Primary Education". *Encuentro Journal*. 2013a, Vol. 22, P. 49-53

García, S., de la Cruz, I., y Tejedor, C. "Integración tecnológica: el aprendizaje de la lengua inglesa a través de actividades de construcción, cooperación y colaboración". Sánchez Domínguez, MC., Izquierdo Alonso, M., Canabal García, C. Gómez Soto, M. (coords.),

Delineando lazos hacia nuevas propuestas innovadoras [Recurso electrónico]: la interdisciplinariedad como punto de partida. 2013b, 549-556.

Gilster, P. *Digital Literacy.* New York: Wiley Computer Publishing, 1997.

Hague, C. and Payton, S. *Digital literacy across the Curriculum.* Slough: Futurelab, 2010.

Halbach, A. "Adapting content subject tasks for bilingual teaching". *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas.* 2012, 21, 1.

Hockly, N., Gavin D., and Pegrum, M. *Digital Literacies.* New York: Routledge. 2014.

Johnson, G .M. "Functional Internet Literacy: required cognitive skills with implications for instruction". C. Lankshear, M. Knobel, *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices.* New York: Peter Lang, 2008.

Kay, J. Teaching Speaking Techniques. British Council, 2010. [YouTube].

<http://www.Youtube.com/watch?v=LF7zsz8fi64>.

Laborda, J. G., and Royo, T. M. "Book review: How to teach English with Technology (Gavin Dudeney & Nicky Hockly)". *Educational Technology & Society.* 2007, Vol. 10, N. 3, P. 320-324.

Lanham, R. "Digital literacy". *Scientific American.* 1995, Vol. 273, N. 3, P. 160–161.

Malhotra, N. K. *Investigación de mercados. Un enfoque práctico,* (2ªed.). México: Prentice Hall, 1997.

Marsh, D., and Lange, G. *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages.* Jyväskylä, Finland: UniCOM, 2000.

Martin, A., and Grudziecki, J. "DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development". *ITALICS.* 2006, Vol. 5, N. 4, P. 249-267. [Website].

<http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5iss4/martin-grudziecki.pdf>.

Maslow, A. H. *Motivation and Personality,* New York: Harper and Row, 1954.

Miles, MB., and Huberman, AM. *Qualitative Data Analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.

Perez, I. *Teaching English to Primary Education.* 2012. [Website].

<http://teslbyisabelbp.blogspot.com.es/search/label/Primary%20Education>.

Pinto, I. "BYOD (Bring Your Own Device) en educación". 2015.

[Website]. <http://tic.cardenalcisneros.es/2013/09/26/byod-bring-your-own-device-en-educacion>.

Pool, C. R. "A new digital literacy: A conversation with Paul Gilster". *Educational Leadership.* 1997, Vol. 55, N. 3, P. 6-11.

Prensky, M. *Digital Natives, Digital Immigrants.* On the Horizon: MCB University Press, 2011.

Read, C. "Ideas for using flashcards". *Macmillan,* 2013.

[YouTube]. <http://www.youtube.com/watch?v=X9KebTgfLJI>.

Reig, D. *Socionomía: ¿Vas a perderte la revolución social?* Barcelona: Deusto, 2012.

Senser, R. *The future of learning*. [YouTube].2012.

http://www.Youtube.com/watch?v=xoSJ3_dZcm8.

Tapscott, D. *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill, 1998.

Underhill, A. *Introduction to Teaching Pronunciation Workshop – Macmillan*, [Internet]. YouTube, 2015. [Website].

<https://www.youtube.com/watch?v=1kAPHyHd7Lo>.

Warschauer, M., and Matuchniak, T. "New Technology and Digital Worlds: Analyzing Evidence of Equity in Access, Use, and Outcomes". *Review of Research in Education*. 2010, Vol. 34, P. 179–225.

Westhoff, G. J. *The art of playing a pinball machine. Characteristics of effective SLA-tasks*. Babylonia, 2004, Vol. 12, N. 3, P. 52-57.

La evolución en el aprendizaje de idiomas, más allá de Internet¹

Pilar González Vera
Universidad de Zaragoza
pilargv@unizar.es

Resumen

La tecnología está presente cada vez en más facetas de nuestras vidas. Los avances tecnológicos nos permiten acceder de manera inmediata a materiales que se adecúan al tipo de input comunicativo, ya que se tratan de materiales reales y auténticos. El propósito de este artículo es mostrar la importancia del uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en la enseñanza, y en particular, en la de lenguas extranjeras. Con este fin se presenta un recorrido a lo largo de la evolución del papel de las nuevas tecnologías dentro de la educación. Se atenderá a su relación con los enfoques comunicativos y se mostrarán los recursos tecnológicos que se pueden potenciar en estos momentos para conseguir mejoras en la educación. Por último, se recoge una propuesta de tarea para la enseñanza de lenguas extranjeras y en la que se engranan distintos recursos tecnológicos todo ello dentro de un enfoque comunicativo donde la colaboración entre estudiantes y profesor es crucial.

Palabras clave: TICs, enseñanza de lengua extranjera, diseño de tareas aprendizaje, estrategias aprendizaje.

Abstract

Technology is increasingly present in ever more areas of our lives. Technological advances allow us to immediately access resources that are appropriate for communicative input due to their authenticity as they are taken from real sources. The aim of this article is to demonstrate the importance of the use of ICTs (Information and communications technology) in teaching and, in particular, in teaching foreign languages. With this idea in mind, a synopsis of the long evolution of the role of new technologies in education is presented herein. Particular attention will be paid to the relationship between ICTs and communicative approaches as well as the technological resources that can reinforce improvements in education. Lastly, this article includes a proposal of a task for teaching

¹Este estudio se ha realizado dentro de los proyectos de investigación Swift H46 (2014-2015), financiado por Diputación General de Aragón (DGA), el grupo 2014 SGR 27 financiado por AGAUR y dentro del proyecto nacional FFI2012-39056-C02-01.

foreign languages, within which different technological resources are intrinsically integrated from a communicative approach where the students' and teacher's collaboration is crucial.

Keywords: ICTs, foreign language teaching, design of learning tasks, learning strategies.

Introducción

En las últimas décadas se ha asistido a la digitalización del mundo, un cambio que ha afectado a la forma de percibir y concebir el universo que nos rodea. La irrupción de la tecnología ha permitido la difusión y propagación de información a una velocidad hasta el momento inimaginable, ha contribuido también al proceso de globalización, y ha conllevado un cambio en la forma de buscar y recibir información, de comunicarnos y expresarnos. Este cambio ha afectado al desarrollo de nuestras habilidades y nos ha convertido en seres multitareas, capaces de desempeñar varias tareas al mismo tiempo.

No resulta extraño que el mundo digital que copa escaparates y cuyos dispositivos se convierten en una comodidad más dentro de nuestros hogares, haya pasado a ser un elemento imprescindible en el terreno profesional. Es así como no podemos imaginarnos el trabajo sin correos electrónicos, internet, videoconferencias o llamadas vía móvil. Si partimos de esta idea y del hecho de que la formación superior busca la preparación de los estudiantes para adaptarse al mundo laboral, parece lógico que se desee introducir e integrar la tecnología en el aula. Por ello el plan Bolonia ha apostado por adjudicar un papel relevante a la tecnología. Sin embargo, se ha observado cierta reticencia a su implantación, su incorporación ha sido puntual y secundaria en la mayor parte de los casos.

Las reservas hacia el uso de la tecnología en el aula suelen provenir generalmente de los docentes ya que, como apuntan Doherty (2005) o Rodley (2005), tienen que ajustar los modelos pedagógicos tradicionales a un nuevo tipo de estudiantes, que pertenecen a una generación tecnológica y a los que se les conoce como *digital natives*. Esta generación se caracteriza por "have spent their entire lives surrounded by and using computers, videogames, digital music players, video cams, cell phones, and all the other toys and tools of the digital age" (Prensky, 2001:1). Entre los cambios más notorios que se observan en esta generación es la familiaridad con el uso de redes sociales como Facebook o Twitter, la manipulación de archivos multimedia (subidas y descargas de archivos, por ejemplo en YouTube) y el uso de dispositivos móviles (Jones and Shao, 2011).

A continuación el artículo profundizará en estos temas procurando una visión del papel de la tecnología en el aula. Primero mostrará cómo el uso del ordenador y, en particular, de

Internet ha supuesto una revolución educativa. Se mostrará cómo el cambio se ha producido paulatinamente y como sucede con la tecnología seguimos asistiendo a constantes cambios. El artículo continuará con la relación entre las nuevas tecnologías y los enfoques comunicativos para luego pasar a los distintos recursos tecnológicos, sobre los que se está estudiando su aplicabilidad en la enseñanza y, en concreto, en la enseñanza de idiomas. Finalmente teniendo en cuenta todo esto se hará una propuesta de tarea para el aprendizaje de lengua extranjera en la que se pondrán en práctica numerosos recursos tecnológicos dentro de un enfoque comunicativo.

Un ordenador y dos momentos en la educación

La aparición de Internet podría considerarse un punto de inflexión que marca un antes y un después en el uso de los ordenadores dentro del contexto universitario. Hasta ese momento los ordenadores suplían las funciones básicas de las máquinas de escribir e introducían algunos avances. No obstante, Internet es el responsable de los cambios más radicales. La posibilidad de estar conectados en línea y la difusión de información se convierten en unas de las mayores bazas dentro del mundo tecnológico.

En los primeros estadios de la integración tecnológica en la docencia, los ordenadores pasan a ser una herramienta de comunicación entre profesor y estudiantes. Los mensajes electrónicos facilitan la comunicación de forma rápida y eficaz, supliendo en muchos casos a las tutorías que requerían de la presencia física del profesor y estudiante. En la actualidad se ha ido más allá y a raíz de las nuevas necesidades surgidas, las ventajas comunicativas que presentaba el servicio de mensajería se ven ampliadas gracias al uso de programas y aplicaciones como *Skype*, *Dropbox* o *GoogleDrive*. Como sucediera con el correo electrónico, *Skype* no requiere una presencia física para realizar sesiones de tutorías pero sí permite un apoyo visual que complementa la comunicación lingüística de los mensajes escritos. Por su parte, *Dropbox* y *GoogleDrive* facilitan la realización de encuestas, la transferencia de ficheros pesados, la modificación en línea de estos y en definitiva, fomentan el trabajo cooperativo.

A pesar de que en un principio Internet posibilitara la creación de cursos en línea en los que básicamente se subían archivos que recogían los materiales de clase y se recurría al *e-mail* para facilitar la interacción estudiante-profesor, es en los últimos años cuando asistimos a los que Colpaert (2004: 43) denomina como paso del “*distance learning*” al “*online learning*” o “*e-learning*”. La diferencia reside en que el primero procuraba solventar las limitaciones de tiempo y espacio necesarias para la enseñanza presencial, mientras que el segundo entiende que la tecnología es parte de nuestras vidas y por ello la integra como recurso y complemento en la educación. Ejemplo de ello es la presencia cada vez más

activa de plataformas de enseñanza virtuales (*e-platforms*) como *Moodle* o *Blackboard* en la enseñanza superior donde funcionan como complementos de la enseñanza tradicional y ofrecen múltiples recursos a los estudiantes como *wikis*, *foros* o *hot potatoes*. En el caso de *Hot Potatoes* se trata de un software creado sin ánimo de lucro de especial interés para la enseñanza de idiomas. Se puede acceder a *Hot Potatoes* a través de su página web donde se ofrecen los siguientes tipos de ejercicios: de elección múltiple, de pregunta corta, frases desordenadas, crucigramas, ejercicios de emparejamiento y de rellenar huecos.

Así, en los últimos años se ha comprobado como las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) han pasado de ser un mero elemento pasivo que servía de complemento a los libros de texto a un recurso activo para profesor y estudiante capaz de sustituir a materiales tradicionales como libros o cintas de audio. Hay que señalar que para que las TICs se utilicen de manera eficaz y eficiente, los profesores “need visions of the technologies’ potential, opportunities to apply them, training and just-in-time support, and time to experiment” (Jung, 2005: 94).

Las TICs y los métodos de enfoque comunicativo

Como indica Haddad (2014), las TICs tienen repercusiones en la forma de enseñar y contribuyen a una enseñanza centrada en el alumno y a la promoción de actividades de corte colaborativo. Todos estos rasgos se encuentran vinculados a los métodos de enfoque comunicativo que han dominado en los últimos años la enseñanza de idiomas. Estos métodos procuran que los estudiantes adquieran una competencia comunicativa con la que sean capaces de comunicarse de forma adecuada y efectiva. En el enfoque comunicativo, la enseñanza se centra en el alumno que encuentra el aprendizaje motivador ya que le permite dar respuesta a sus necesidades. El profesor se convierte en un apoyo para el alumno sirviendo como mecanismo de *scaffolding* (andamio). Como apuntara Vigotsky (1993) existe una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), es decir, una distancia entre lo que el niño puede hacer por sí mismo y el siguiente peldaño en el aprendizaje para el que necesita contar con la ayuda de alguien competente que le sirva de “andamio” en la escalada a un nivel más alto de aprendizaje. Como sugiere Van Der Stuyf (2002:3), y en la misma línea que señalaban Bransford, Brown y Cocking, (2000), estos “andamios” se caracterizan por:

- captar el interés en la tarea,
- simplificar la tarea,
- mantener el propósito del objetivo,
- marcar los rasgos críticos y las discrepancias entre lo que se ha producido y la solución ideal,

- controlar la frustración durante la resolución del problema, y
- demostrar una versión idealizada del acto que se vaya a desarrollar.

La idea de *scaffolding* está ligada a la enseñanza basada en tareas ya que, como apunta Ellis (2000: 210): “Task-based research in the socio-cultural tradition has been directed at demonstrating how scaffolding, so defined, helps learners achieve a successful task outcome”. Dudeney (2000: 56) ofrece una nueva aproximación al trabajo basado por tareas en su propuesta de *internet-based project work* en la que combina dos de los métodos más relevantes en los últimos veinte años en la enseñanza de idiomas: el aprendizaje basado en tareas y el aprendizaje cooperativo. Su propuesta recoge desde proyectos sencillos que conllevan el uso de internet para la búsqueda y recopilación de información a proyectos más complicados que den lugar a simulaciones o *webquests*. Las *webquests*, estrategias didácticas introducidas por Dodge, se tratan de “una actividad de investigación en la que la información con la que interactúan los alumnos proviene total o parcialmente de recursos de la Internet” (Dodge, 1995). En este tipo de actividades y que resultan atractivas para los estudiantes, el profesor presenta a los estudiantes un problema que tienen que resolver. Los estudiantes se encuentran divididos en grupos y tienen asignada una función determinada dentro del grupo. El profesor ofrece recursos en la red, unos útiles para todo el grupo y otros para las funciones específicas de cada uno. A través de estos recursos, los estudiantes trabajan en grupo de forma cooperativa, analizan el problema y finalmente proponen soluciones creativas.

Tipos de recursos tecnológicos para la enseñanza de idiomas

Las nuevas tecnologías han revolucionado la enseñanza y su potencial en lo que respecta a la enseñanza de idiomas es impresionante. Sin embargo, como ya se apuntaba, requiere una formación del profesor que le permita descubrir todas las opciones que tiene a su alcance. A pesar de estar en contacto a diario con la tecnología, no siempre es factible caer en la cuenta de las posibilidades que ésta encierra. Por ello en los últimos tiempos han aparecido numerosas investigaciones con las que se ha tratado de contribuir a la difusión de ideas del uso de tecnologías en la educación de idiomas. Entre los recursos en los que se han centrado los estudios destacan el uso del *software* social, de la traducción audiovisual, de dispositivos móviles e incluso de videojuegos.

1. Social software

Dentro de este grupo se incluyen ejemplos del uso de blogs, wikis, podcasts. Los blogs y los wikis son “nuevos procesos de comunicación en la cultura digital orientados a colaborar y compartir conocimientos, experiencias y recursos en la Red” López y Ballesteros (2008: 69). El perfil colaborativo potencia la participación de los alumnos que se involucran en el

uso de la lengua extranjera de forma autónoma, lo que ofrece más oportunidades a adquirir la lengua por ellos mismos (Bakar, Latif y Ya'acob, 2010: 140). Estos recursos facilitan la interconexión entre los estudiantes y comunidades de estudiantes de otros países. Además los temas y contenidos son creados según las necesidades de los usuarios de forma individual o colectiva. Como contraprestación hay que señalar que el uso de los blogs puede conllevar al profesor “administrative load associated with the nature of the task” (Hourigan y Murray 2010: 211), sin embargo, los beneficios que aporta su implementación en el aprendizaje de idiomas merecen la pena.

2. Traducción audiovisual

Entre los investigadores destaca la labor realizada por Talaván (2013) quien profundiza en el tratamiento de las dos modalidades más conocidas de la traducción audiovisual, el doblaje y la subtitulación, como herramientas para la enseñanza de idiomas. Cabe destacar la diferencia que establece entre la existencia de dos tipos de videos, educativos y auténticos, y las ventajas del uso de videos auténticos más acordes a los enfoques comunicativos (Talaván, 2013: 41-43). Estos videos hacen enfrentarse a los estudiantes a problemas con los que se pueden encontrar en una situación de comunicación real. Igualmente alude, como Hada, Ogata, y Yano (2002), al potencial del video para la mejora de la pronunciación, y proporciona distintos ejemplos de experiencias prácticas con las que mejorar distintas destrezas de la lengua extranjera. A nivel europeo se han presentado proyectos para la enseñanza de idiomas a través de modalidades de traducción como *LeviS (Learning via Subtitling)* o *ClipFlair (Foreign Language Learning through Interactive Captioning and Revoicing of Clips)*, en los que se han obtenido resultados muy satisfactorios.

3. Dispositivos móviles

Cada vez se observan más avances en lo que respecta a la tecnología y lo que hoy se lanza como novedad, mañana queda obsoleto. Lo mismo pasa en educación, mientras en un pasado no se habría considerado que los móviles pudieran tener un papel educativo, en estos momentos se convierten en un gran atractivo para la educación de idiomas. Hay que señalar que incipientes prácticas de uso del teléfono como herramienta educativa aparecen a finales de los 90 en la enseñanza a distancia (Green, Collier y Evans, 2001), pero es en estos últimos años cuando cobra mayor interés naciendo iniciativas europeas como *m-learning* o *Mobilearn* que buscan potenciar el uso de este aparato dentro de la enseñanza.

Dentro de un nuevo panorama donde el móvil se ha convertido en un básico que nos acompaña en todos los momentos del día, los móviles han pasado de ser “herramientas de localización” a un medio de comunicación entre amigos y comunidades que comparten

intereses, un medio de expresión en el que el usuario se siente a salvo. Refugiado detrás de la pantalla el estudiante se ve capaz de enfrentarse a toma de decisiones y todo ello en una atmósfera relajada que fomenta la autoestima, lo que contribuye a un mejor aprendizaje.

Los móviles además son herramientas muy completas ya que cuentan con acceso a Internet, buzones de voz, mensajes de texto (SMS), cámaras y grabación de imagen, voz y video. La variedad de aplicaciones que tienen los hace aún más atractivos, ya que son recursos que pueden dar lugar a la realización de tareas en las que se combine imagen y voz y con las que aprender vocabulario, estilos y registros en la redacción de mensajes, perfeccionamiento de pronunciación, etc. Entre estudiosos recientes en la materia se puede incluir los realizados por Hockly y Dudeney (2014), quienes proponen actividades basadas en el uso del móvil. Hockly subraya que no siempre es necesario el uso de móviles última generación o *smart-phones* y así propone desde actividades básicas basadas en simples mensajes de texto a otras ya más complejas. Aunque se presenta como un contexto idóneo en el que explotar las múltiples herramientas que ofrece para la enseñanza de idiomas, hay que admitir que una de las dificultades con las que se podrá encontrar el profesor es la coordinación y el control de los estudiantes (Sharples, 2007), tema sobre el que sería interesante profundizar en futuras investigaciones.

4. Videojuegos

Una de las características que se buscan dentro de los enfoques comunicativos es que se potencie la motivación de los estudiantes y es en este factor donde reside el atractivo de los videojuegos como recurso educativo, ya que poseen un gran interés para niños y jóvenes. Aunque el proceso del aprendizaje requiere un gran esfuerzo por parte de los estudiantes, se ha demostrado que "the computer games technology could be used to render educational software more motivating and engaging. In this respect, the difficult process of learning could become more amusing" (Virvou, Katsionis y Mano, 2005: 54). Entre las investigaciones que demuestran que el uso de juegos seleccionados puede contribuir al pensamiento se encuentran Gros (2007) o Aliya (2002) que destaca la involucración y el entretenimiento como motores de los videojuegos que fomentan el aprendizaje. Por su parte, Rankin, Gold y Gooch (2006: 223) analizan el estudio de los juegos de rol 3D como herramienta en la enseñanza de idiomas, realizan un estudio comparativo y concluyen que si bien los videojuegos pueden resultar una bendición para la enseñanza, deben ser previamente estudiados todos los aspectos que trabajaran, así resultará vital una evaluación meticulosa de la metodología que se seguirá con el fin de llegar a encontrar un juego que cumpla todos los requisitos necesarios para un aprendizaje fructífero.

Tecnología en juego: un ejemplo

Para concluir, se incluye un ejemplo de tarea en la que el aprendizaje del inglés se combina con el uso de nuevas tecnologías partiendo de un planteamiento típico de las *WebQuest* y del trabajo basado en tareas con gran componente de trabajo colaborativo.

La tarea que se plantea a continuación como podrá verse no se limita a la enseñanza y perfeccionamiento de la lengua inglesa sino que también engloba aspectos culturales y geográficos que bien podrían encontrarse dentro de asignaturas como Conocimiento del Medio. Asimismo, la tecnología desempeña una función crucial dentro de la actividad, el conocimiento de distintos tipos de *software* y el aprendizaje de cómo explotar los recursos que se tienen al alcance hacen que se potencien las destrezas informáticas de los estudiantes.

Viajar a través de las culturas

El escenario que se muestra a los estudiantes es el siguiente: se va celebrar la feria internacional de turismo y cinco agencias de viaje, una por continente, van a presentar un *stand* de información en el que mostrarán sus destinos más atractivos. El objetivo es difundir las costumbres y hábitos de vida de otras culturas. Sin embargo, esta feria del turismo tiene un fuerte componente tecnológico acorde al panorama actual en el que vivimos.

Cada agencia de viaje estará compuesta por un pequeño grupo de estudiantes que se especializarán en los países más emblemáticos de cada continente. Cada estudiante se centrará en uno de los distintos aspectos representativos de un país como ciudades y lugares representativos, idioma oficial (se incluirán ejemplos de formas de saludar o expresiones como “por favor” y “gracias” en la lengua oficial), comidas típicas o tipo de viviendas características.

El profesor proporcionará por una parte unas páginas web de carácter general a todos los grupos en las que pueden encontrar información sobre distintos puntos clave relativos a los cinco continentes y los países que los integran para que así los grupos decidan qué países escogerán para representar su continente. Además cada alumno dentro del grupo recibirá direcciones de páginas web en las que deberá buscar la información sobre los aspectos específicos que tiene que investigar.

Como se indicaba anteriormente, la tecnología juega un papel fundamental dentro de esta feria. Por eso, cada uno de los grupos tendrá que crear su propia página web que funcionará a modo de “*stand* virtual”, como el inglés tiene consideración en estos momentos de *lingua franca* será el idioma en el que deberá aparecer la información. Dentro de la página se colgarán *twits* en los que viajeros anteriores plasman sus

comentarios de forma clara y concisa dadas las limitaciones de caracteres impuestas por *Twitter*. La web contará con clips de video sobre los distintos aspectos tratados (lugares turísticos, comidas, viviendas). Estas grabaciones se habrán bajado de la red y a través de programas de subtítulos gratuitos, como *SubtitleWorkshop* o *Aegibus*, los alumnos ofrecerán la información. En otros casos, serán los propios alumnos los encargados de poner voz –en inglés– al video, recurriendo al uso de programas informáticos como *WindowsMovie Maker* o *Fantashow* (para Mac).

Para la evaluación, todos los estudiantes se intercambian un e-mail o un *whatsapp* en el que preguntan por un destino al que ir. En el mensaje aparecen las preferencias y los requisitos que se tienen que cumplir en el sitio al que se dirijan. Cada receptor contestará tras buscar la información en las páginas web creadas.

Esta actividad reúne características propias de:

- a. aprendizaje basado en tareas, ya que cumple las funciones de la enseñanza basada en tareas que señala Willis (1996: 35-36):

1. *to give learners confidence in trying out whatever language they know;*
2. *to give learners experience of spontaneous interaction;*
3. *to give learners the chance to benefit from noticing how others express similar meanings;*
4. *to give learners chances for negotiating turns to speak;*
5. *to engage learners in using language purposefully and cooperatively;*
6. *to make learners participate in a complete interaction, not just one-off sentences;*
7. *to give learners chances to try out communication strategies; and*
8. *to develop learners' confidence that they can achieve communicative goals.*

- b. los métodos comunicativos. Las actividades en estos casos suponen “hacer” cosas con la lengua, como salvar lagunas de información, realizar elecciones y proporcionar evaluación a través de las reacciones (*feedback*):

- Lagunas informativas. Los estudiantes carecen de la información de los continentes y países sobre los que van a escribir/hablar o sobre las que recibirán mensaje requiriendo información para solucionar el problema de escoger destino.
- Elección. Los estudiantes tendrán que buscar y escoger la información relevante con las que contestar las preguntas de su interlocutor acerca de las posibilidades de las ofertas propuestas por las agencias. Tras analizar cada una de las opciones contestarán a los emisores de los mensajes.
- *Feedback*. La contestación a todos los requisitos expuestos por el emisor del mensaje demostrará la comprensión total del mensaje inicial plasmado en las páginas web diseñadas por los estudiantes.

- El profesor desempeña una función de *scaffolding*, ofreciendo pistas y orientaciones a los estudiantes que les permitan resolver los problemas planteados y conseguir realizar sus tareas.
- c. los *WebQuest*:
- Integración de áreas o asignaturas: inglés, geografía e historia y tecnología.
 - Búsqueda, análisis y selección de información a través de Internet.
 - El trabajo se reparte en grupos, en los que a su vez cada miembro integrante tiene una función específica.
 - Los conocimientos adquiridos son compartidos en el producto final y su éxito reside en la colaboración que se haya producido entre los estudiantes (trabajo cooperativo).
 - Internet se convierte en un recurso imprescindible para la acceder a la información.

Conclusiones

A lo largo de este artículo se ha buscado dar una visión panorámica del progreso que ha supuesto la tecnología en el aula. Se ha presentado cómo en los primeros estadios las ideas sobre tecnología y aprendizaje caminaban de forma paralela y cómo en los últimos tiempos la tecnología y el aprendizaje confluyen y van de la mano.

Con la intención de desplegar el potencial que esconden las nuevas tecnologías, y de ese modo animar en cierta parte tanto a docentes como a estudiantes a incluir las TICs como recursos en el aprendizaje, se ha procurado mostrar distintas representaciones de la tecnología y su aplicación en la enseñanza de idiomas.

Finalmente, se ha ofrecido un tipo de tarea para el aprendizaje de la lengua inglesa. A través de ella se ha podido refutar la idea expuesta por Hannam y Constantinides (2011: 63) en la que señalan que el tiempo que consume la tecnología se puede ver como una desventaja para su uso. Hay que señalar que en muchos casos esta sensación de “pérdida de tiempo” viene provocada por un deseo de introducir la tecnología no como medio en la enseñanza sino como un recurso adicional a los ya tradicionales. Así el profesor no sustituye recursos tradicionales como libros o pizarra sino que suma a estos la presencia de la tecnología lo que conlleva una mayor condensación de contenidos que en muchas situaciones desemboca en tareas adicionales para los alumnos al no disponer de tiempo suficiente en el aula. En la tarea propuesta se aprovecha el tiempo para introducir aprendizaje de varias áreas, se cumple una integración total de las tecnologías, entran en juego rasgos propios de métodos comunicativos y se potencia tanto el trabajo autónomo

como el cooperativo por los que se aboga dentro del Espacio Europeo de Educación Superior propuesto en el Plan Bolonia.

Bibliografía

Aliya, S. K. "The role of computer games in the development of theoretical analysis, flexibility and reflective thinking in children: A longitudinal study". *International Journal of Psychophysiology*.2002, Vol. 45,P. 149.

Bakar, N. A., **Latif**, H., and **Ya'acob**. A. "ESL Students feedback on the use of blogs for language learning". *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*. 2010, Vol. 16.1, P. 120-141.

Bransford, J. D., **Brown**, A. L., and **Cocking**, R. R. *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington: National Academy Press, 2000.

Colpaert, J. *Design of online interactive language courseware: Conceptualization, specification and prototyping. Research into the impact of linguistic-didactic functionality on software architecture*. Tesis doctoral. Universidad Amberes, 2004.

Dodge, B. "Some thoughts about WebQuests". *The distance educator*. 1995, Vol. 1.3, P. 12-15.

Doherty, L. "Where worlds collide and pupils leave teachers behind". *Sydney Morning Herald*. 2005, 1.

Dudeny, G. *The internet and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

Ellis, R. "Task-based research and language pedagogy". *Language teaching research*. 2000, Vol. 4.3, P. 193-220.

Green, B.A., **Collier**, K.J., and **Evans**, N. "Teaching tomorrow's class today: English by telephone and computer from Hawaii to Tonga". L. E. Henrichsen (Ed.), *Distance-learning programs*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc., 2001, 71-82.

Gros, B. "Digital games in education: The design of games-based learning environments". *Journal of Research on Technology in Education*. 2007, Vol. 40.1, P. 23-38.

Hada, Y., **Ogata**, H., and **Yano**, Y. "Video-based language learning environment using an online video-editing system". *Computer Assisted Language Learning*. 2002, Vol. 15.4, P. 387-408.

Haddad, W. D. "Is instructional technology a must for learning?". *Techknowlogi.org*
http://www.techknowlogia.org/TKL_active_pages2/CurrentArticles/main.asp?IssueNumber=19&FileType=HTML&ArticleID=455[Consultada el 29 de diciembre de 2014].

- Hannam, S.**, and **Constantinides, M.** "Using technology to improve your English Language Teachers' Association". Gomez, S. (ed.), *Running an association for language teachers: Directions and opportunities*. Canterbury: IATEFL and the British Council, 2011, 63-69.
- Hockly, N.** and **Dudenev, G.** *Going Mobile. Teaching with hand-held devices*. Surrey: Delta, 2014.
- Hourigan, T.**, and **Murray, L.** "Using blogs to help language students to develop reflective learning strategies: Towards a pedagogical framework". *Australasian Journal of Educational Technology*. 2010, Vol. 26.2, P. 209-225.
- Jones, C.**, and **Shao, B.** *The net generation and digital natives: implications for higher education*. York: Higher Education Academy, 2011.
- Jung, I.** ICT-Pedagogy Integration in Teacher Training: Application Cases Worldwide. *Educational Technology & Society*. 2005, Vol. 8.2, P. 94-101.
- Prenkys, M.** "Digital Natives, Digital Immigrants". *On the Horizon*. 2001, Vol. 9.5, P. 1-6.
- Rankin, Y.**, **Gold, R.**, and **Gooch, B.** "3D role-playing games as language learning tools". *Proceedings of Euro Graphics*. 2006, Vol. 25.3, P. 211-225.
- Rodley, C.** "Meeting the demands of the Net Gen". *UniNews*, The University of Sydney, 28 Octubre 2005. <http://www.usyd.edu.au/news/84.html?newsstoryid=744> [Consultada el 29 de diciembre de 2014].
- Sharples, M.** *Big Issues in Mobile Learning: Report of a workshop by the Kaleidoscope Network of Excellence Mobile Learning*. Nottingham: University of Nottingham, Learning Sciences Research Institute, 2007.
- Talaván Zanón, N.** *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro, 2013.
- Van Der Stuyf, R. R.** "Scaffolding as a teaching strategy". *Adolescent learning and development*. 2002, 2-13.
- Virvou, M.**, **Katsionis, G.**, and **Manos, K.** "Combining Software Games with Education: Evaluation of its Educational Effectiveness". *Educational Technology & Society*. 2005, 54-65.
- Vygotsky, L.** *Pensamiento y lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget*. Buenos Aires: Ediciones Fausto, 1993.
- Willis, J.** *A framework for task-based learning*. Londres: Longman, 1996.

La gamificación para (auto)evaluar las competencias léxico-gramaticales en el aula de inglés como segunda lengua en el contexto de la enseñanza a distancia: un estudio de caso

Ana Ibáñez Moreno
Universidad Nacional de Educación a Distancia
aibanez@flog.uned.es

Resumen

Este trabajo muestra los resultados de un estudio que consistió en la implementación –en el aula de aprendizaje de inglés como lengua extranjera a distancia– de una aplicación (tanto de ordenador como móvil) llamada *Qstream*¹ –herramienta enmarcada por sus creadores dentro del aprendizaje móvil–. Esta aplicación se utilizó siguiendo procedimientos propios del aprendizaje basado en el juego, en línea con la tendencia actual a la *gamificación* del aprendizaje. Los objetivos eran obtener datos sobre los beneficios que una herramienta como *Qstream* puede aportar para mejorar las competencias léxica y gramatical por parte de estudiantes de inglés como lengua extranjera. Los resultados de este estudio muestran que esta herramienta efectivamente contribuye a la mejora de dichas competencias de forma altamente motivadora.

Palabras clave: *Qstream*, aprendizaje de lenguas asistido por ordenador, gamificación, evaluación por pares, trabajo colaborativo, aprendizaje de lenguas móvil.

Abstract

This paper shows the results of a study which consisted of the implementation –within the classroom of distance learning of English as a Foreign language– of an application (both computer or mobile) called *Qstream* –which is an assessment tool framed by its developers themselves within the mobile learning framework–. This application was used by following procedures related to game-based learning methods, in line with the current trend of *gamification* in learning. The aims were to obtain data over the benefits that a tool such as *QStream* can bring regarding the improvement of lexical and grammatical competences by students of English as a Foreign Language. The results of this study show

¹<http://app.qstream.com/>

that this tool actually contributes to the enhancement of such competences in a highly motivating way.

Keywords: *Qstream*, Computer Assisted Language Learning (CALL), gamification, peer review, collaborative work, Mobile Assisted Language Learning (MALL).

1. Introducción

Dentro de la revolución de la era digital, en un mundo que cambia a pasos agigantados, nos encontramos con la constante irrupción de nuevas estrategias y técnicas de aprendizaje y con la consecuente aparición de numerosas propuestas didácticas que defienden el uso de las herramientas digitales en el aula con un enfoque lúdico (Gee 2007, Edmonds 2011, Kapp 2012, Miller 2013 etc). Según la asociación EDUCAUSE (2012), en el futuro el juego será adoptado en las diversas corrientes de aprendizaje, como son la denominada *flipped classroom* (clase inversa, Tourón y Santiago, en prensa), modelo pedagógico que transfiere el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula y utiliza el tiempo de clase, junto con la experiencia del docente, para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula. Numerosos estudios demuestran el potencial motivador del aprendizaje basado en elementos lúdicos (Sitzmann 2011, Perrotta *et al.* 2013, etc). Más aún, Larson (2000) muestra que el aprendizaje basado en tales elementos conlleva mayor tasa de éxito de aprendizaje. Girard *et al.* (2013) se muestran algo más cautos, con un estudio en el que de los 11 juegos que analizan solamente tres tuvieron efectos positivos de aprendizaje.

Actualmente cada vez más los propios docentes promueven el salto de la clase tradicional hacia un aprendizaje ubicuo –también denominado informal– que saque partido a las redes sociales y a todos los recursos que nos ofrecen las TICs dentro del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Prueba de ello es que existen actualmente más de 80.000 aplicaciones móviles educativas² destinadas al aprendizaje de lenguas, de las cuales unas 30.000 están destinadas al aprendizaje de lenguas (Martín Monje *et al.* 2014). La *gamificación* o *ludificación* (término acuñado en la literatura en 2008, según Miller 2013) es una parte importante de esta nueva tendencia de aprendizaje informal, en el que el usuario puede acceder al conocimiento y la práctica de una lengua cuando quiera y desde donde quiera. Sin embargo, tal y como se señala en la web de Eduapps, una

²www.eduapps.es

aplicación móvil no sirve de mucho sin la figura del docente, que ayuda a convertir la actividad en el aula en una herramienta motivadora.³

Con este trabajo pretendo lanzar algo de luz a este debate aún abierto, mostrando los resultados de un trabajo en el que se estudiaron los resultados de implementar el uso de las estrategias de evaluación y autoevaluación en el alumnado para promover el desarrollo de las competencias léxico-gramaticales en lengua inglesa con el uso de una herramienta digital: *QStream*. En definitiva, se trataba de ver si el uso de *QStream* en el aula de inglés a distancia servía para completar la formación de los alumnos de forma motivadora, colaborativa, consciente, y lúdica, dado que esta aplicación consiste en la creación de cursos y/o en la inscripción a cursos. Así, los alumnos debían autoevaluarse y evaluar a otros, relacionando sus competencias con los distintos procedimientos de evaluación. La metodología docente a seguir fue la propia del aprendizaje a distancia (Bárcena y Read 2008), del trabajo colaborativo (Jordano *et al.* 2013) y el enfoque de habilidades transferibles (Talaván *et al.*, en prensa)–con elementos como el uso de habilidades sociales como la negociación, el consenso, o de habilidades técnicas, con el uso de una nueva aplicación como es *QStream*–, y del aprendizaje basado en el juego–al incluir elementos como la competición entre equipos y las recompensas–. Todas ellas se enmarcan dentro de un enfoque constructivista del aprendizaje de naturaleza social de Vygostsky (1978), enfoque clásico a la instrucción educativa que se ha retomado con fuerza en la era digital por lo que implica de socialización, colaboración, y a su vez la idea del “learning by doing” o aprendizaje de acción.

2. Material de trabajo: *Qstream*

Qstream es una herramienta considerada tanto como una red social de aprendizaje como un sistema de evaluación colaborativa (*peer-review*) o personalizada. Permite su uso tanto a través del ordenador como de dispositivos móviles, y consiste en el aprendizaje evaluativo, en el que las personas inscritas en un curso determinado reciben periódicamente preguntas al correo electrónico con preguntas relacionadas con el curso en el que se hayan inscrito, que la persona que haya desarrollado dicho curso habrá preparado con antelación. Las preguntas de evaluación son de diversos tipos: rellenar huecos, test o selección múltiple. Es decir, los cursos consisten en su totalidad en una batería de preguntas y respuestas, que son enviadas al seguidor del curso (normalmente una o dos al día, según determine el creador del curso) regularmente por email, a través de la Web, por *RSS feed*, o de varias maneras a la vez (a elección del usuario). A partir de la

³Ibidem.

pregunta recibida el usuario puede acceder mediante link directamente al curso y por tanto a su cuenta de usuario, en la que puede obtener información sobre su progreso: cuántas preguntas ha respondido correctamente, cuántas preguntas le quedan por responder para terminar el curso, cuál es su progreso y evolución. Cuando falla una respuesta, el usuario también puede recibir retroalimentación acerca de la misma, de tal forma que pueda razonar sobre su error y aprender del mismo. Las preguntas fallidas vuelven a ser enviadas al usuario hasta que éste las acierta un número determinado de veces (a elección del creador del curso, normalmente dos veces), lo que contribuye además al asentamiento de las ideas y a la memorización de conceptos y previene la fosilización de errores.

Cualquier persona puede crear sus propios cursos y publicarlos en *Qstream*, ya sea en abierto o en privado –haciéndolos accesibles por invitación–, lo que hace que el inventario de cursos disponibles crezca cada día. En el estudio que aquí se describe los alumnos que participaron lo hicieron de dos formas: como creadores del curso, elaborando preguntas de evaluación que luego fueron revisadas por la profesora y con las que se crearon los cursos, y como participantes en el curso del grupo contrario, en el que, como equipo, debían tratar de responder a todas las preguntas correctamente antes que los miembros del otro equipo.

3. Objetivos del estudio e hipótesis de investigación

El uso de *Qstream* en el aula tenía por objeto, por un lado, comprobar si esta aplicación evaluativa–u otras con este tipo de formato tales como *Quizzlet*⁴–) puede responder a la necesidad del alumnado de practicar las competencias requeridas en lengua inglesa de una manera lúdica, promoviendo el trabajo colaborativo; por otro lado, se pretendía promover el desarrollo de las habilidades de producción escrita en inglés; y además, promover el desarrollo de la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.

Estos objetivos están directamente relacionados con las siguientes preguntas de investigación: 1) ¿Es válida la aplicación *Q-Stream* para adquirir el conocimiento implícito y/o explícito del inglés como segunda lengua?; 2) ¿Es válida esta aplicación para motivar a los alumnos de enseñanza a distancia de forma lúdica?; 3) ¿Qué tipo de competencias (léxica, gramatical, expresión escrita, comprensión escrita) se promueven más con el uso de *Qstream* dentro de un curso de inglés como segunda lengua?; Finalmente, con este estudio se pretendía también saber qué dispositivo electrónico utilizaron más los participantes: smartphones, tabletas u ordenadores, e-readers, etc., dado que *Qstream* es

⁴<http://quizlet.com/>

una herramienta presentada como una aplicación móvil, aunque que puede usarse igualmente a través del ordenador.

4. Metodología

La metodología para obtener los datos (de tipo cualitativo) fue cuasi-experimental. Mediante un anuncio en un foro que se creó específicamente para este proyecto, se invitó a los alumnos a participar. Fueron incentivados con la promesa de que su participación podría servirles de ayuda para mejorar su nota final. Es decir, se recurrió a la motivación extrínseca, puesto que participar en este proyecto no sólo les ayudaría a mejorar su inglés (motivación intrínseca) sino a obtener un premio adicional externo (mejorar la nota final). Los interesados debían completar un pre-cuestionario de *Google Forms*, cuyo objetivo era obtener datos sobre la muestra de análisis, es decir, el grupo experimental. Los voluntarios ascendieron a 27, aunque solamente completaron el proyecto 16 estudiantes, cuyos resultados son los que se han analizado. Por ello, para poder llevar a cabo el estudio cuasi-experimental se tomó al azar, de entre los alumnos no participantes, otros 16 estudiantes. Por tanto, el análisis de los datos parte de las comparativas entre dos grupos: el grupo experimental, que consistía en los 16 alumnos participantes (tres de la asignatura de la diplomatura *Lengua Inglesa III para el Turismo* y 13 de la asignatura del grado *Inglés II para Turismo*) y un grupo de control, que consistía en el mismo número de alumnos, de las mismas asignaturas, tomados al azar (seleccionados por orden alfabético: los primeros alumnos de la lista de matriculados en dichas asignaturas), de entre los que se presentaron a la convocatoria de exámenes de junio y que no participaron en el proyecto. Las herramientas de obtención de datos fueron las siguientes: un pre-cuestionario, el trabajo realizado por el alumnado –por parejas– para la creación de un curso en *Qstream*, la participación del alumnado en otro curso en *Qstream* y resultados en el otro curso *Qstream* (tras un tutorial guiado), un post-cuestionario y los resultados de los exámenes finales.

5. Participantes

En cuanto a la muestra de participantes, el perfil de los alumnos participantes es estudiantes adultos de la UNED que parten de un nivel B1 (Marco Común Europea de Referencia para las Lenguas 2001) y consiguen aproximadamente un B2 al final del curso en dos estudios universitarios diferentes, en el Grado en Turismo, con la asignatura *Inglés II para Turismo*, y en la diplomatura en Turismo, con la asignatura *Lengua Inglesa III para Turismo* (extinguida).

Los alumnos participantes lo hicieron de forma voluntaria, con el incentivo de que su participación sería tenida en cuenta de forma positiva en la nota final de curso. Tras la captación de alumnos, éstos comenzaron a trabajar en el proyecto completando un cuestionario previo, con el que se pretendía obtener datos sobre el bagaje lingüístico y sociocultural de los sujetos. El cuestionario consistía en 10 preguntas, de las cuales cinco requerían datos personales y de contacto y cinco preguntaban por el bagaje lingüístico de los participantes (lengua materna, lengua segunda, lengua tercera en su caso, etc.). La ilustración 1) muestra las preguntas contenidas en el pre-cuestionario:

1)

Personal data:

1. Name
2. Email account
3. Nationality
4. Age
5. I am a student of: Inglés para Turismo / Lengua Inglesa III

Language background

6. I am a native speaker of (Spanish, Catalan, Galician, Basque, Other)
7. I am bilingual (Yes, No)
8. If you answered Yes in 7, please state what your other native language is
9. My second language, which I use frequently, is (Spanish, Catalan, Galician, Basque, English, Other)
10. My third language, which I use frequently, is (Spanish, Catalan, Galician, Basque, English, I don't have a third language, Other)

Este breve pre-cuestionario fue completado por 27 estudiantes, aunque, como ya se ha dicho, solamente 16 participaron finalmente en todo el proyecto. Según los datos obtenidos 26 de estos 27 sujetos son de nacionalidad española, y un estudiante es francés. Todos ellos son adultos, estando la mayor parte de ellos en el rango de edad entre los 39 y los 49 años. En total, todos los alumnos están en el rango de edad de entre los 19 y los 49 años (8 alumnos de entre los 19 y 28 años, 7 alumnos de entre los 29 y 38 y 11 alumnos entre los 39 y 48 años de edad), a excepción de un alumno, que está en la década de los 50. En cuanto al bagaje lingüístico de los participantes, la mayoría son nativos del español (22), siendo unos pocos nativos de otras lenguas del territorio español (2 del catalán, 1 del gallego, y 2 de otras lenguas). Seis estudiantes declararon ser bilingües, de entre los cuales

un estudiante dijo ser bilingüe del francés y el árabe y otro del inglés y del español. En cuanto a su segunda lengua, la mayor parte de los estudiantes declaró que su segunda lengua era el inglés, y tan sólo nueve de ellos declaró no hablar una tercera lengua. Es decir, la mayoría de los participantes habla tres lenguas. El hecho de que la participación fuera voluntaria, y los datos del pre-cuestionario, que indican que cuentan con un bagaje multicultural y multilingüe amplio, nos permite deducir que son estudiantes previamente motivados para afrontar nuevas experiencias de aprendizaje de lenguas, lo cual hay que tener en cuenta a la hora de analizar los resultados.

6. Procedimientos

El estudio se llevó a cabo durante 6 semanas, del 27 de abril al 8 de junio de 2014. En la semana 1, del 27 de abril al 4 de mayo, se llevó a cabo el lanzamiento del proyecto, mediante el anuncio del mismo a través de los foros y el tablón de anuncios, y la grabación de una videoconferencia explicativa, en la que se les contó brevemente las bases para participar, se describió y ejemplificó el uso de la herramienta *QStream* y se explicó cómo se iba a llevar a cabo todo el proyecto. Los estudiantes recibieron instrucciones claras. En ellas se les indicaba que trabajarían sus conocimientos léxico-gramaticales mediante el uso de una herramienta en línea llamada *QStream*, de la cual se les dio la página web y se les instó a visitarla para entrar en contacto con la misma y familiarizarse con su funcionamiento. Se les indicó que esta herramienta podría ser usada tanto con el ordenador como con dispositivos móviles, y que consistía en una herramienta lúdica de aprendizaje evaluativo. Se les dio además una planificación detallada de lo que tendrían que hacer cada semana.

Los alumnos pudieron inscribirse en el proyecto completando en pre-cuestionario de *Google Forms*, que permaneció abierto hasta el 4 de mayo. El día 2 de mayo se realizó la videoconferencia explicativa, en la que se resolvieron las dudas que los alumnos pudieran tener acerca de los procedimientos del proyecto. Se crearon sendos foros en estas asignaturas, con el fin de ser utilizados exclusivamente por los participantes en el proyecto. Una vez que los alumnos hubieron completado el pre-cuestionario, la profesora organizó a los alumnos participantes (de ambas asignaturas) en dos grupos de forma aleatoria (Grupo A y Grupo B), y dentro de cada grupo distribuyó a los sujetos en parejas. Publicó en los foros un documento con las parejas y sus grupos, y los correos electrónicos de los participantes, de tal forma que pudieran contactarse de forma privada para llevar a cabo la primera tarea: con su compañero/a, debían pensar dos preguntas de evaluación sobre dos temas del libro, asignados por orden de prelación.

Durante la semana 2 del proyecto, del 5 al 12 de mayo, las parejas que habían sido anunciadas en el foro trabajaron juntas y prepararon dos preguntas de los temas que se las habían asignado, según los formatos de evaluación que son posibles en *QStream* ya mencionados. Se les dio instrucciones de incluir *feedback* (retroalimentación), explicando la razón de ser de la respuesta correcta. Una vez elaboradas las preguntas debían mandar estas preguntas por correo electrónico a las profesora, para su posterior revisión y para recibir retroalimentación.

Durante la semana 3, del 13 al 19 de mayo, la profesora corrigió las preguntas, en caso de que fuera necesario, y mandó las mismas con las correcciones de vuelta a los estudiantes. Además, los alumnos del grupo A recibieron la lista final con todas las preguntas de su curso A, y los alumnos del grupo B recibieron una lista final con las preguntas de su curso B, de tal forma que pudieron dar su visto bueno y llegar a un consenso sobre todas las preguntas que su futuro curso iba a contener. Una vez elaboradas todas las preguntas, la profesora creó los dos cursos en *QStream*: el curso A, con las preguntas propuestas por el grupo A, y el curso B, con las preguntas propuestas por el grupo B. Hasta este punto, el rol de los alumnos era el de creadores de un curso en *Qstream* (*course developers*). Las figuras 1 y 2 muestran las portadas de estos dos cursos en *Qstream*, que actualmente siguen activos y abiertos al público:

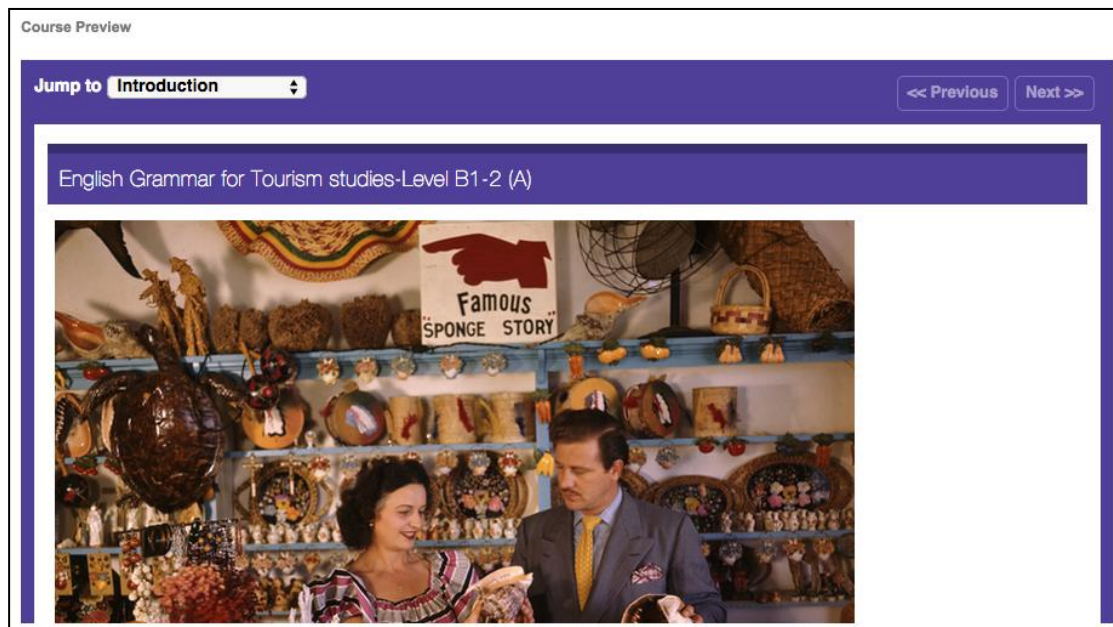


Figura 1: portada del curso A en *QStream*

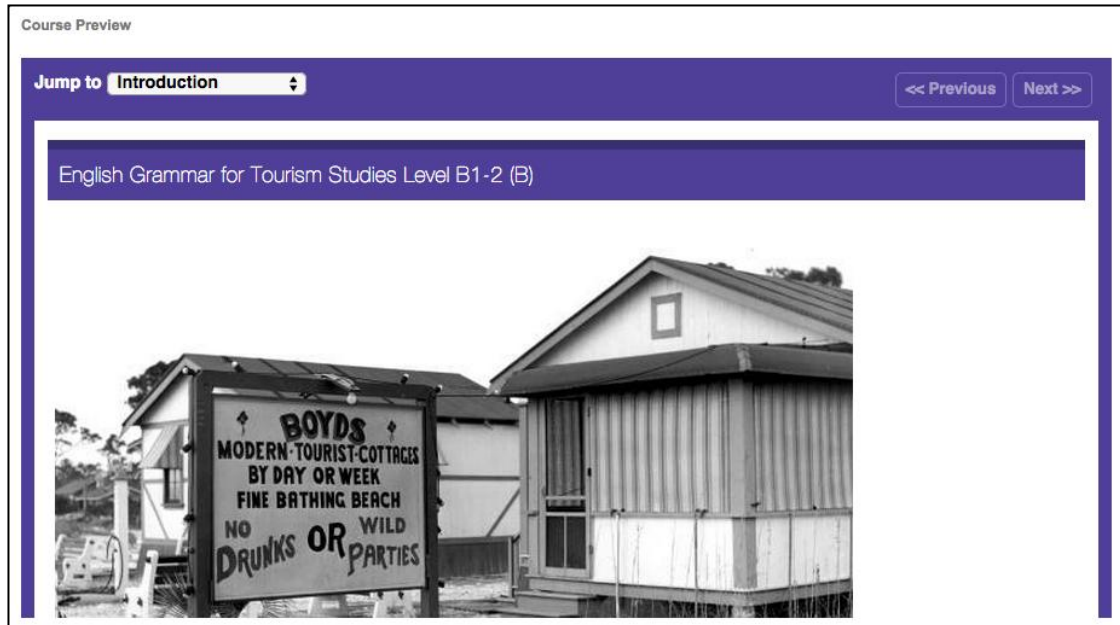


Figura 2. Portada del curso B en QStream.

Una vez creados los dos cursos, los alumnos recibieron una invitación a unirse a un curso: los del grupo A debían darse de alta en el curso B, y los del grupo B en el curso A. Es decir, los alumnos ahora adoptaban otro papel adicional: el de participantes en un curso (*course participants*). La imagen que sigue muestra lo que veían al inscribirse:

Step 1: Choose Your Delivery Options

E-mail
Please add `qbot@qstream.com` to your address book to ensure messages do not get placed in your junk mail.

RSS

Step 2: Review Your Spacing Options

This course contains **8** questions.

This course uses **adaptive** spacing. The spacing options set by the author are:

Number of questions per delivery	2
Frequency of delivery in days	1
Reschedule wrong questions in (days)	2
Reschedule right questions in (days)	3
Number of correct answers to retire a question	1

Enroll or [Cancel](#)

Figura 3: Pasos para inscribirse en un curso de QStream.

Durante las semanas 4 y 5, del 19 de mayo al 1 de junio, los alumnos, una vez inscritos en el curso del grupo contrario, compitieron como grupo en la realización de dicho curso. Tenían que cursar el mismo en un plazo de dos semanas y tratar de terminarlo lo antes posible. Los cursos fueron formateados para que los alumnos recibieran cada día 2 preguntas para contestar. Si fallaban una pregunta éste les volvería a llegar al cabo de dos días. Si la respondían correctamente dos veces se les retiraría –en el caso de que la respondieran correctamente la primera vez la pregunta no les volvería a llegar–. El curso estaría completado cuando todas las preguntas se les hubieran retirado. Este formato implica que aquellos alumnos que no fallaran nunca podrían terminar el curso en tan solo 4 días (solamente se podían responder, tal y como se indica en la figura 3, a dos preguntas por día, y cada curso contenía 8 preguntas). La imagen que sigue muestra lo que ve el alumno cuando acierta una pregunta:

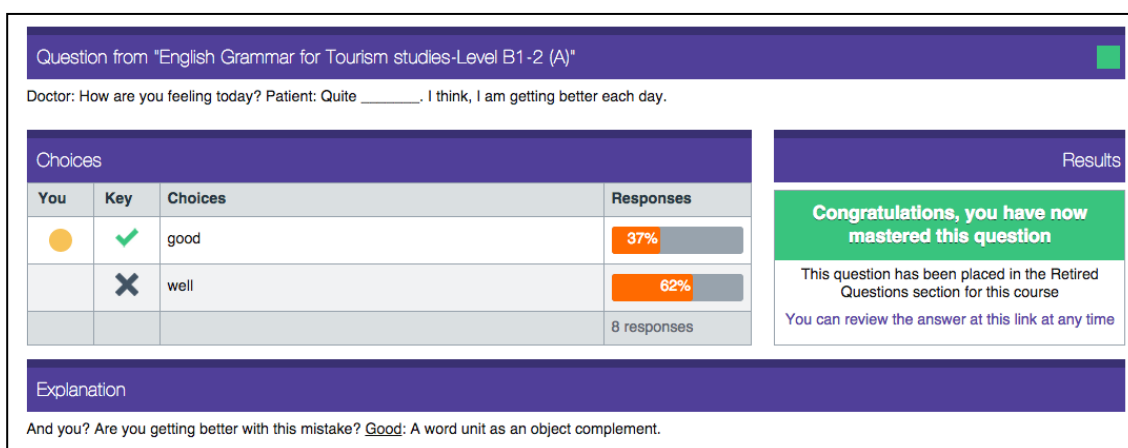


Figura 4: Vista de una pregunta acertada en el curso B.

Diariamente, la profesora monitorizó el progreso de los participantes en cada curso, dado que en este caso se trataba de una participación individual que afectaba a todos los miembros del grupo. Los miembros del grupo tenían la opción en *QStream* de ver su propio progreso pero no el de su grupo, por lo que la profesora iba publicando en el foro el progreso global de cada curso, para implicar a los estudiantes. Así por ejemplo, se creó una línea de conversación dentro del foro (*The contest began already!*), informando sobre el nivel de compromiso de cada grupo, mediante el mensaje siguiente, y adjuntando las imágenes que siguen:

2)

Dear students: Yesterday I prepared the two courses, A and B, and you should all have received an invitation to enroll. The courses, due to some classmates dropouts, have decreased to 8 questions per course, but still, the competition has started, and I hope the questions help you improve your English. Just to let you know, below you can see, attached, the evolution of both groups (in Course A there are still 3 people who did not enroll, please do it asap!)

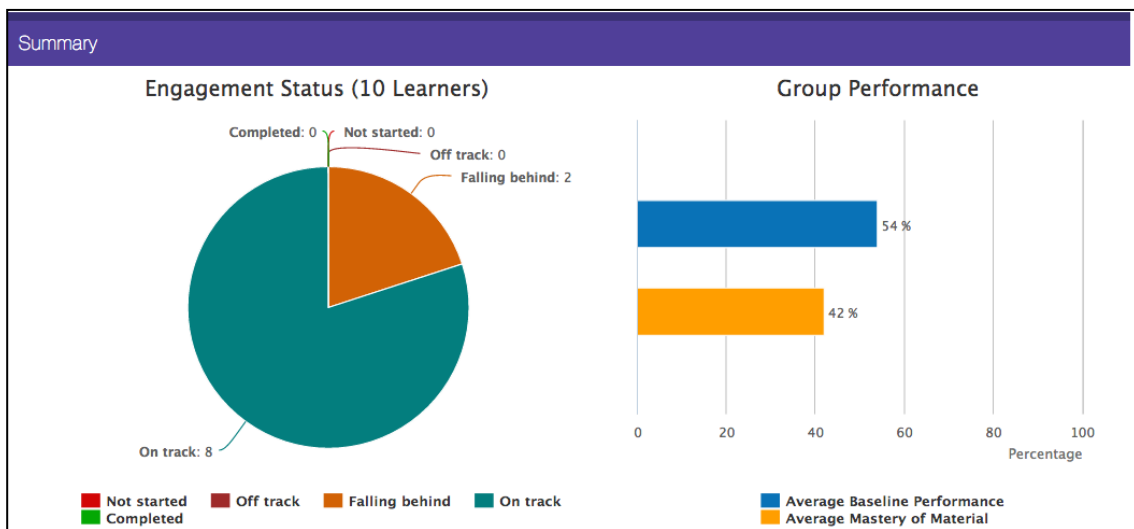


Figura 5. Grupo A siguiendo el Curso B, 23 de mayo.

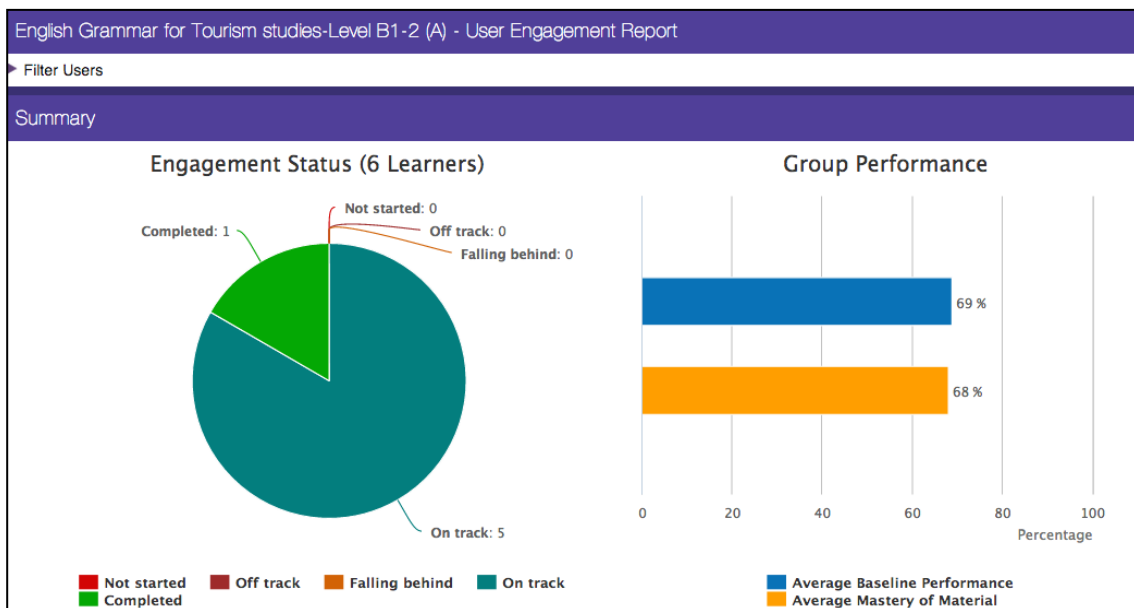


Figura 6. Grupo B siguiendo el Curso A, 23 de mayo.

El objetivo final consistía en que ganara el grupo A o B. El grupo ganador sería aquél en el que todos los miembros del grupo hubieran terminado el curso primero. Además, se incluyó otra categoría: el ganador individual sería aquel participante que terminara el primero de todos, y con la mayor puntuación. Por tanto, los alumnos concursaban tanto de modo individual como de modo grupal, promoviendo así tanto el trabajo colaborativo como el individual. Además, los ganadores serían seleccionados en tres diferentes niveles: nivel grupal (el equipo que terminara el curso primero), a nivel de parejas (la pareja de estudiantes que preparara las mejores preguntas), y a nivel individual (el mejor estudiante, que terminara antes el curso y con el menor número de errores).

Como indica el mensaje en 2), al final los cursos quedaron reducidos a 8 preguntas, dada la tasa de abandono de participantes. Además, como se puede observar en las imágenes, en el curso B, realizado por los miembros del grupo A, había 10 estudiantes, mientras que en el curso A, realizado por miembros del grupo B, había 6. Esto se debe a que hubo que descartar, de los 27 participante iniciales, aquéllos que no prepararon preguntas para los cursos (los 10 mencionados), que en el caso de grupo B fueron más que en el grupo A (6 estudiantes menos en el grupo B, frente a los 4 estudiantes menos en el grupo A). Sin embargo, tal y como observamos en los gráficos de la derecha de la figura 6, la actuación a nivel lingüístico del grupo B era mejor, puesto que ya contaban con un estudiante que lo había completado y además contaban con un 69% de participación y un 68% de dominio del material, en oposición al 42 % de dominio del material del grupo A (figura 5).

Durante la semana 4 los estudiantes que habían terminado el curso completamente eran ya cuatro del grupo B y dos del grupo A, como se puede apreciar en las imágenes que siguen:

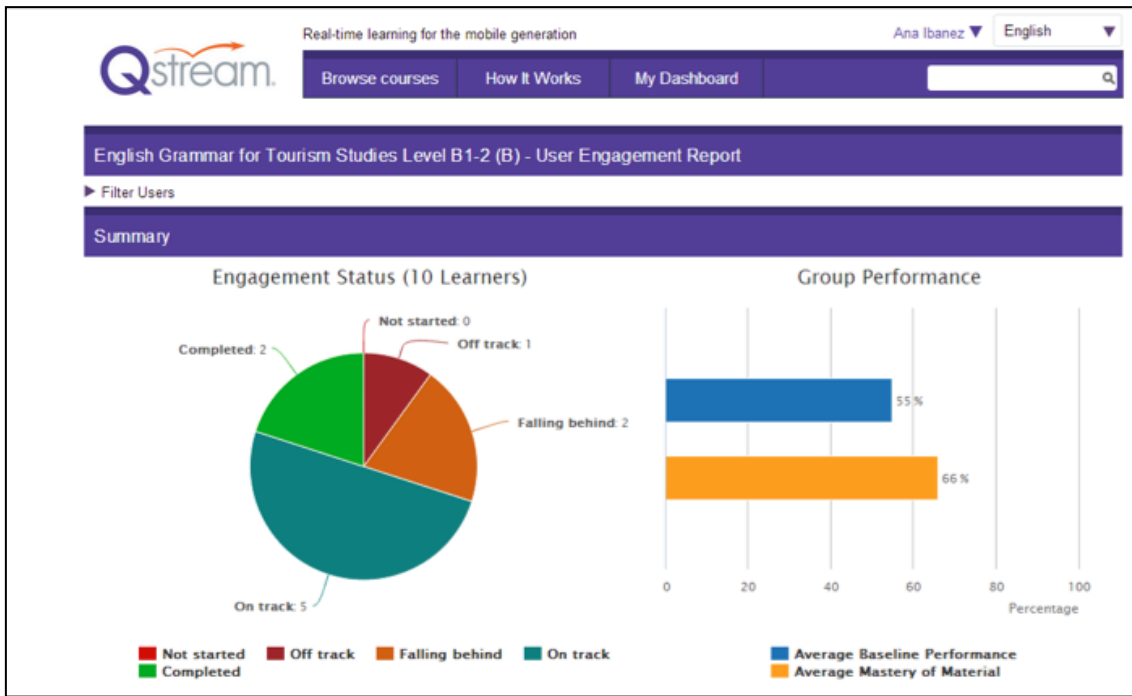


Figura 7. Grupo A haciendo el curso B, 26 de mayo.

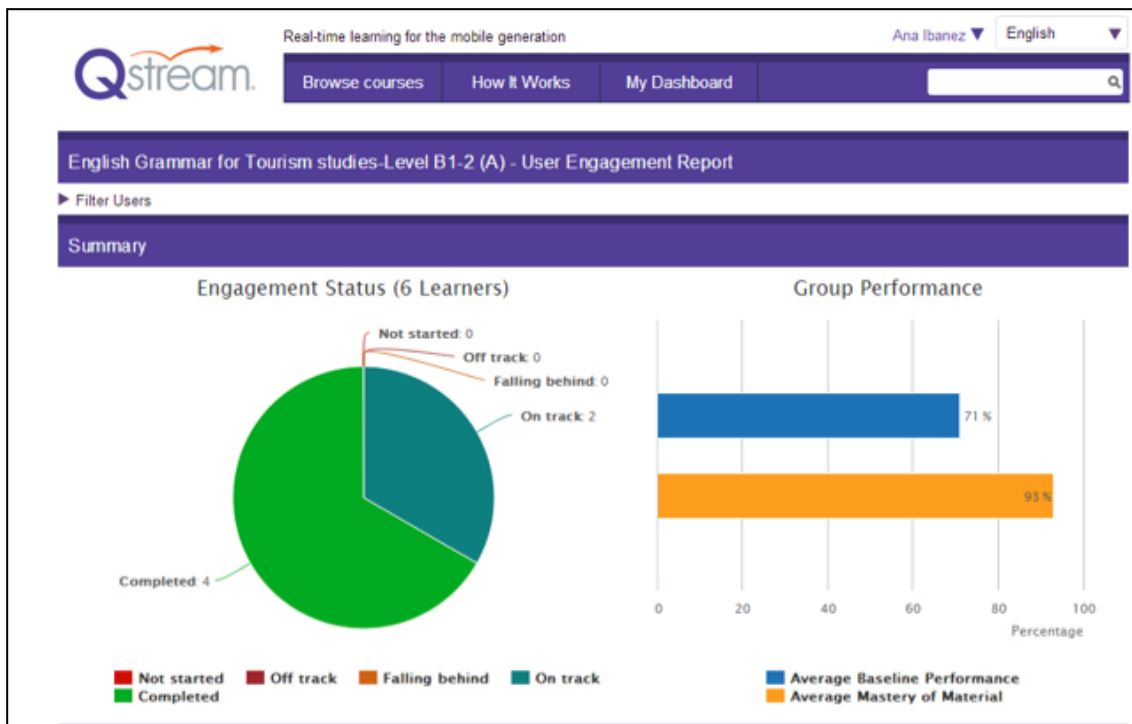


Figura 8. Grupo B haciendo el curso A, 26 de mayo.

Para el día 30 eran ya cinco alumnos del grupo B los que habían completado el curso, como se ve en las imágenes que siguen:

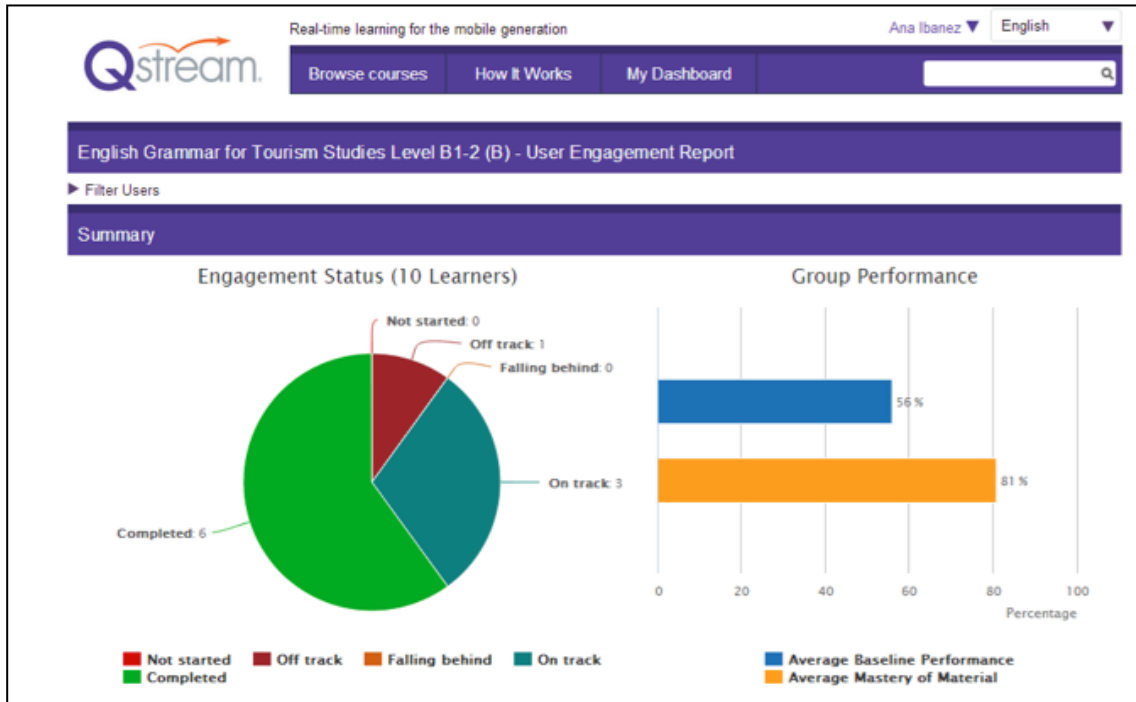


Figura 9. Grupo A haciendo el curso B, 30 de mayo.

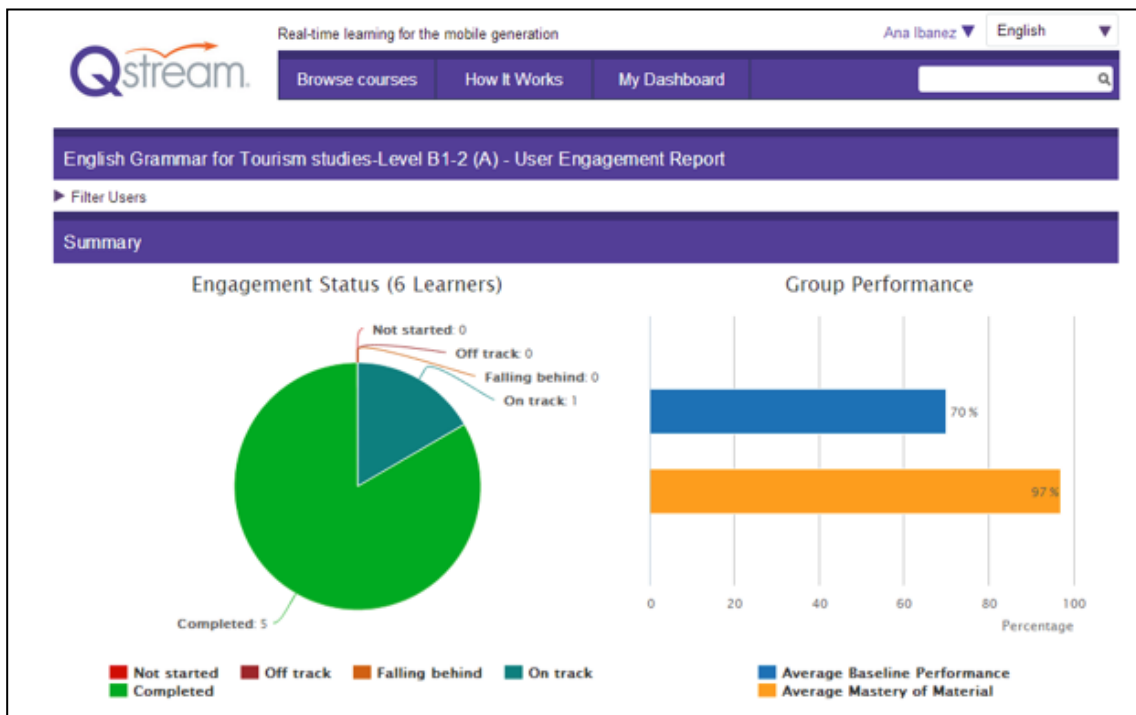


Figura 10. Grupo B haciendo el curso A, 30 de mayo.

Como ya se ha mencionado, estas imágenes se iban publicando en los foros, para que los participantes supieran el estatus de su equipo, de tal forma que se vieran incentivados a continuar con el curso, en caso de que se estuvieran quedando atrás (componente de

competitividad de los juegos).

Finalmente, durante la semana 6, del 2 al 8 de junio, se llevó a cabo la revisión de los resultados de los cursos. Se publicaron, y se procedió a la evaluación del proyecto por parte de los alumnos participantes, mediante la realización de un post-cuestionario en *Google Forms*, que incluyó tanto preguntas de valoración de la actividad como del proyecto en general y con el que se evaluaron sobre todo los contenidos actitudinales, con el fin de medir el grado de motivación de los alumnos en cuanto al uso de la herramienta lúdica *Qstream*. Además, se recabó información sobre qué soporte fue más utilizado por los alumnos: el ordenador o un dispositivo móvil. Una imagen del cuestionario puede verse en la figura 11:

Q-Stream project post-questionnaire

* Required

*Name and Surname(s) **

1. *I have used Q-Stream mostly with...*

2. *Working with Q-Stream has helped me practice English grammar*

1 2 3 4 5

Not at all ● ● ● ● ● A lot, I am very satisfied

3. *Working with Q-Stream has helped me practice English vocabulary*

1 2 3 4 5

Not at all ● ● ● ● ● A lot, I am very satisfied

4. *Working with Q-stream is motivating and a funny why to learn English*

1 2 3 4 5

Not at all ● ● ● ● ● A lot, I am very satisfied

5. *Q-stream is a resource that can promote language learning*

1 2 3 4 5

I totally disagree ● ● ● ● ● I totally agree

6. *Additional comments*
Please, give us your opinion about the project, it is very important for us!

Figura 11: Post-cuestionario

Finalmente, el examen final se utilizó para, comparando el grupo de control con el grupo experimental, evaluar la mejora de las competencias gramatical y léxica de los alumnos participantes y para valorar los beneficios globales de esta herramienta en el aula.

7. Resultados

En cuanto a las preguntas que los estudiantes crearon a partir de los dos grupos formados,

debían, siguiendo el formato y las posibilidades que ofrece *QStream*, proponer preguntas de diversos tipos y además de dar la respuesta correcta ofrecer algo de retroalimentación al usuario. La ilustración que sigue muestra algunas de las preguntas que fueron elaboradas:

3)

UNIT 1: *Adjectives and adverbs*: A visit to the platform of this (*high/highly*) building is (*high/highly*) recommended.

Feedback: You are not lucky!! Think about it. *High* is a word unit in this case and a subject complement. *Highly* is a modifier of the adjective (recommended) in this phrase.

UNIT 2: Write the correct question tags in the following sentence: He began the work she'd already done, _____?

Feedback: didn't he?

UNIT 3: Choose the correct answer in the following conditional sentence: If he _____ he would have arrived on time at the meeting.

a) haven't fallen asleep b) hadn't fallen asleep c) have fallen asleep d) didn't fall asleep

Feedback: b) hadn't fallen asleep

UNIT 7: If you haven't visited the Prado Museum, then it's time you _____.

a) will b) do c) did d) are going to

Correct answer: c) did

Feedback: The expressions "it's time", "it's about time" and "it's high time" are used with the Past Simple to talk about the present or future. We mean the action should have been done before (page 91).

Los alumnos crearon una mayoría de las preguntas propuestas de tipo test, con cuatro opciones de respuesta (11 de las 16 preguntas) y cinco preguntas de rellenar huecos (*fill-in the gaps*). En cuanto al *feedback* (retroalimentación) ofrecido por los alumnos, dos de ellos no proporcionaron *feedback*, otros cuatro proporcionaron un *feedback* incompleto y los otros 10 dieron una explicación completa al usuario de por qué la pregunta correcta era esa y no otra. El trabajar con la retroalimentación es importante, puesto que ayuda al alumno a recapacitar sobre la lengua en sí, y de esa forma desarrollar estrategias metacognitivas, reflexionando sobre la lengua meta. Esto hace que se vea facilitado el

aprendizaje explícito de la gramática de la lengua meta de forma autónoma.

Todos los estudiantes del grupo B completaron el curso A y 7 de los 10 estudiantes del grupo A completaron el curso B. Se llevó a cabo un recuento final de los resultados de cada grupo, y se recurrió a la propia herramienta de *Qstream* para obtener datos sobre los mejores estudiantes. Todos estos datos fueron publicados en el foro, en un nuevo hilo, llamado “*End of project: results-Winners*”, en el que se indicaba a los alumnos que para terminar el proyecto completo debían rellenar el post-cuestionario, y se anunciaba a los “ganadores”: el mejor grupo había sido el grupo B, por terminar antes que el grupo A, si bien dicho grupo jugaba con ventaja, pues eran menos participantes. La mejor estudiante fue una alumna del grupo B, que obtuvo 1175 puntos, seguida de un alumno del grupo A, que obtuvo 1170, o dos alumnas del grupo B, que obtuvieron 1150. Todos los alumnos obtuvieron más de 1000 puntos, a excepción de dos alumnas del grupo A, que obtuvieron solamente 660 puntos y nunca terminaron el curso.

En cuanto a la actuación de los estudiantes respecto a sus aciertos y errores en las preguntas del curso es interesante aquí comentar, a la luz de los datos obtenidos algunos de los puntos gramaticales más fáciles y difíciles para los participantes. Las preguntas donde no hubo errores por parte de los estudiantes fueron cinco. En estas preguntas se pedía distinguir entre usos adjetivales y adverbiales de un ítem léxico, entre las forma simple y continua del presente, el uso de las formas pasivas, y el uso de verbos acompañando a verbos declarativos y expresiones hechas con la forma “*would rather*”. Algunos ejemplos se muestran en 4):

4)

- a. The thief was sneaking around the house *silently* checking if everything remained *silent*.
- b. I considered *applying* for the job...
- c. *Would you rather* we bought a new car?

Respecto a las preguntas donde hubo más errores por parte de los estudiantes, una pregunta difícil resultó ser la distinción entre distintos tipos de tiempos futuros (*will/are going to*). Así, esta pregunta fue contestada de forma errónea nueve veces, (40% de las veces). Otra pregunta difícil, también relacionada con los tiempos del futuro, fue aunque tenía que ver con el futuro perfecto continuo, como se ve en (5.b), que fue contestada 10 veces de forma errónea (52% de las veces). También la expresión hecha “*its (high) time you*” seguida de pasado simple resultó ser difícil entre los estudiantes, probablemente debido a que no existe una estructura gramatical similar en español. En este caso, fue

respondida de forma incorrecta también en el 52% de los casos, como se muestra en (5.c). Finalmente, otra cuestión gramatical que parece ser un punto de dificultad para los estudiantes españoles es el uso adverbial de los adjetivos, donde la mitad de los estudiantes respondieron erróneamente con un adverbio, en casos en los que el adjetivo se usa con función adverbial.

5)

a. Look ahead, you ***will/are going** to fall!

b. I **will have been waiting/*will be waiting/*am going to be waiting** for more than three hours when his plane finally arrives.

c. If you haven't visited the Prado Museum it's time you **did/*do/*are going**

Finalmente, durante la semana 6 los estudiantes debían completar un breve cuestionario final, tal y como se muestra en la figura 11. Este cuestionario contenía 5 preguntas de tipo test y una pregunta abierta. Debajo se incluyen los porcentajes de las respuestas obtenidas, ilustrados en gráficos:

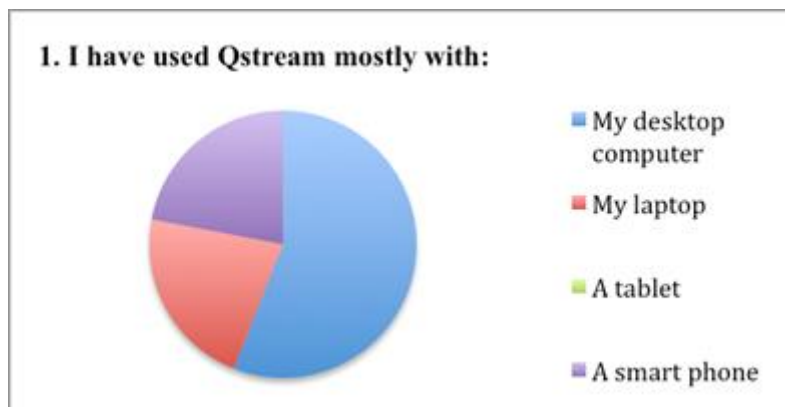


Gráfico 1: respuestas a la pregunta 1.

En cuanto a los resultados de la pregunta 1 del cuestionario final, nos dan la respuesta a la pregunta de investigación planteada sobre qué usaron más los alumnos, el dispositivo móvil o el ordenador. En este caso observamos que a pesar de que *Qstream* es presentada por sus desarrolladores como una herramienta de aprendizaje móvil los usuarios prefirieron en un 78% usar dispositivos no móviles, y solamente un 22 % utilizó su móvil.

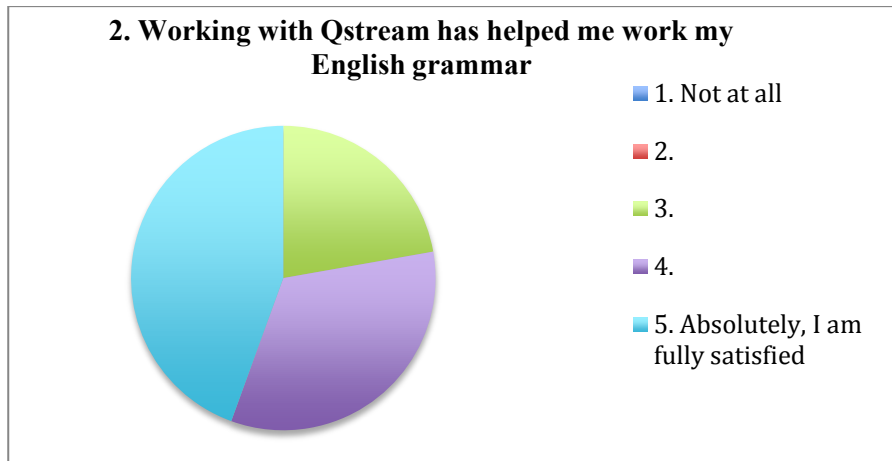


Gráfico 2: respuestas a la pregunta 2 del post-cuestionario.

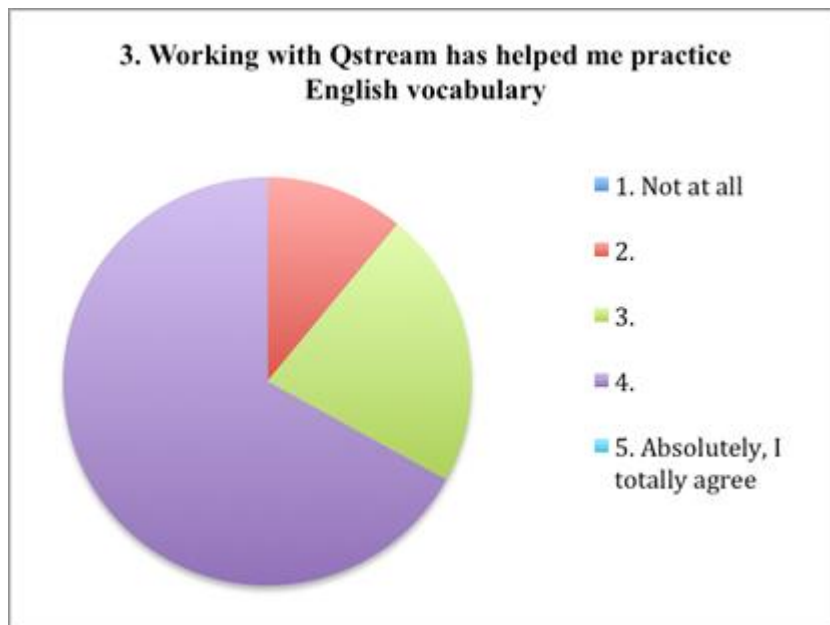


Gráfico 3: respuestas a la pregunta 3 del post-cuestionario.

En cuanto a las preguntas 2 y 3, que pretendían evaluar la autopercepción de los alumnos respecto a su propio aprendizaje, en su mayoría los participantes consideraron que habían practicado su gramática y su vocabulario, siendo la práctica de la gramática percibida como más relevante (dado que un 44% de participantes señaló que estaba completamente satisfecho y no hubo nadie que marcara un 5 en la pregunta sobre vocabulario).

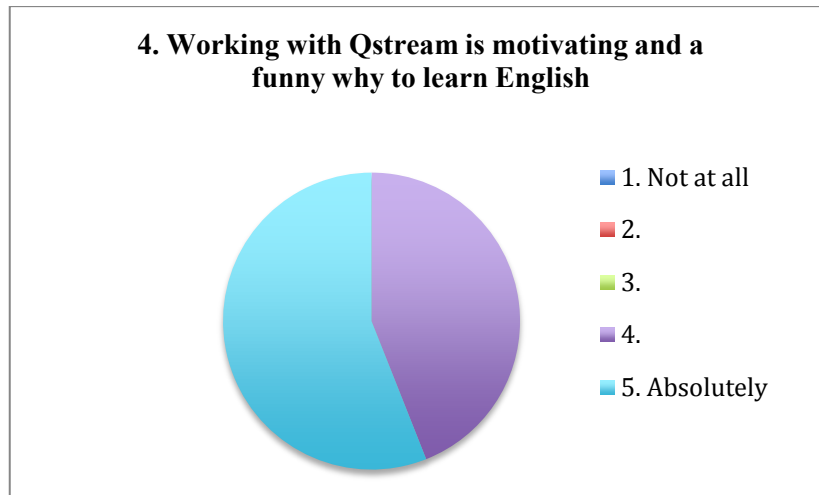


Gráfico 4: respuestas a la pregunta 4 del post-cuestionario.

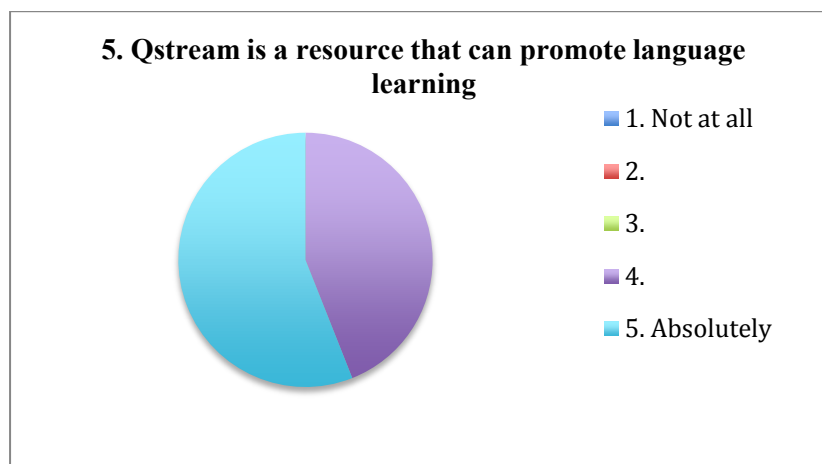


Gráfico 5: respuestas a la pregunta 5 del post-cuestionario.

Finalmente, las preguntas 4 y 5 evaluaban los contenidos actitudinales de los participantes, preguntando por su opinión sobre *Qstream* como herramienta motivadora en el aprendizaje de inglés (pregunta 4), y como un recurso para promover el aprendizaje de lenguas (pregunta 5). En ambos casos hubo un 44% de participantes que marcaron un 4 y un 56% que marcaron un 5, por tanto una totalidad de participantes satisfechos. Finalmente, en la pregunta abierta de comentarios finales, hubo cuatro comentarios voluntarios, todos altamente positivos, como se ve en (6):

6)

a. This course was very interesting, useful and easy to follow. I think it would be a great idea to have one for the whole book and with more questions to practice during the course, that way it would be possible to revise the grammar and vocabulary of each unit,

not only for English subjects but for other subjects of the degree. Thank you for looking for new methods!

b. Una experiencia muy positiva.. para poder aprender y recordar jugando.. Gracias por su motivación y ganas de enseñar.

c. Me ha gustado mucho este curso, creo que es una forma divertida, amena y entretenida para aprender el idioma. También me ha gustado la idea de que si nos equivocamos en alguna pregunta, nos den la oportunidad de volver hacerla de nuevo.

d. In my opinion it's a good project because it's funny and promote language learning and help students to practice vocabulary.

Globalmente, todos destacan el enfoque lúdico del proyecto y lo motivador del mismo, reforzando la idea de que el aprendizaje basado en el juego y el uso de las aplicaciones móviles y digitales de forma controlada en el aula de segundas lenguas son elementos motivadores que facilitan el aprendizaje.

Finalmente, quedan por observar los resultados de las notas finales de los alumnos participantes, en comparación con otros 16 estudiantes elegidos de forma aleatoria, así como en comparación con la media global de todos los alumnos que se presentaron al examen de la convocatoria de junio. En cuanto a las notas finales de los 16 alumnos que participaron de forma completa en el proyecto, pueden verse en la tabla 1:

Iniciales del alumno	Nota en el examen (70%)	Nota de la Evaluación Cont. (30%)	Nota final EX + EC	Nota final en el curso
JMAV	6,4	3	9,4	9,6
MCUC	5,6	2	7,6	8
AM	3,1	2,6	5,7	6,5
MGG	4,5	1,6	6,1	7
EUT	4,5	2,4	6,9	7,4
NMB			7,5	8
ESM			8,4	9
MGM	4,3	1,1	5,4	5,5
MALA	1,7	2,1	3,8	5
MN	3,4	2,4	5,8	6
LCM	5,4	2,6	8	8,5
MPAP	4,5	1,5	6	6,5
SMD	5	2,7	7,7	8
MCBR	6,7	2,9	9,6	10
RLU			6,6	7

CJMD	3,2	2,3	5,5	6
TOTAL NOTA MEDIA del grupo experimental		6,9		7,4

Tabla 1: Resultados en las pruebas finales del grupo experimental.

Hemos de notar que los tres alumnos en los que solamente hay dos columnas son alumnos de la asignatura de la diplomatura, *Lengua Inglesa III*, en la que no había evaluación continua. Como se puede ver, la nota final se vio mejorada gracias a la participación en este proyecto en una media de 0,5 puntos, como premio por la motivación mostrada y el trabajo realizados. Sin tener en cuenta este premio, incluso si comparamos la media de la puntuación final (6,9) con la puntuación del grupo de control (tabla 2) vemos una notable diferencia:

Iniciales de los alumnos	Nota en el examen (70%)	Nota de la EC (30%)	Nota final en la prueba	Nota final en el curso
PMAB	5,6		5,6	5,6
MAAG	2,7		2,7	2,7
JPAG	3,1		3,1	3,1
APAE	2,7	0,8	3,5	3,5
EUT	4,5	2,4	6,9	7,4
VAR	4,3		4,3	4,3
CAG	4		4	4
NAV	3		3	3
EAV	3,7	2,3	6	6
CIAB	5,1	1,3	6,4	6,4
MAB	6,2	1,3	7,5	7,5
EAD	3,9	2,6	6,5	6,5
MMAH	3,6		3,6	3,6
JMAG			5,7	5,7
RLU			3,1	3,1
LAG			3,2	3,2
TOTAL NOTA MEDIA del grupo de control		4,9		4,9

Tabla 2: Resultados en las pruebas finales del grupo de control.

Finalmente, la tabla 3 muestra la nota final global de todos los alumnos que se presentaron a la convocatoria de junio:

TOTAL GENERAL	NOTA MEDIA	Inglés II para Turismo	Lengua Inglesa III para el Turismo
5,2	5		5,4

Tabla 3: nota media global.

Vemos que la diferencia es de nuevo notable (un 5,2 frente a un 6,9). Esto puede indicar dos cosas: que los alumnos que se ofrecieron voluntarios para participar en el proyecto son alumnos que ya están previamente motivados a aprender y a obtener buenos resultados, y que parten de un nivel de inglés más elevado (a juzgar por los datos del pre-cuestionario) o/y que efectivamente el proyecto resultó de utilidad para la práctica de los contenidos (especialmente gramaticales, como hemos visto en los resultados del post-cuestionario) de la lengua inglesa que más formaban parte del programa de las dos asignaturas. Más datos de estudios que replicaran el presente trabajo serían interesantes para obtener conclusiones determinantes.

8. Conclusiones y sugerencias para futuras investigaciones

A la vista de los resultados obtenidos en esta investigación podemos decir que los alumnos, a pesar el reciente brote de aplicaciones móviles, aún la metodología de aprendizaje de lenguas móvil está por desarrollar, y dada su juventud, los alumnos parecen seguros sintiéndose más cómodos con el uso de las herramientas de la enseñanza de lenguas a distancia como son el ordenador de sobremesa y el portátil. En este sentido, Kukulska-Hulme *et al.* (2015) ofrecen un buen punto de anclaje y de partida para poder implementar aplicaciones móviles en el aula de forma pedagógica, ofreciendo una guía con una sólida base metodológica en la que proponen su propio marco teórico y enfoque, basado en la naturaleza multimodal de los componentes de aprendizaje y en la creencia de que los profesores y los estudiantes son participantes activos en la conformación del aprendizaje progresivo de la lengua. A partir de esta obra habrá que ver si el proceso de movilización del aprendizaje se incrementa y se va asentando en el aula de lenguas, ya sea a distancia como presencial.

Respecto a la pregunta de si el uso de esta herramienta lúdica de evaluación y autoevaluación puede servir para promover la mejora de las habilidades lingüísticas, los resultados muestran que sí, especialmente en cuanto a la gramática, aunque esto dependerá siempre de los contenidos creados para evaluar, que en este caso estuvieron enfocados en temas gramaticales. En este estudio se trabajó tomando como base el material básico de las asignaturas del estudio, que está enfocado eminentemente al

desarrollo de los conocimientos gramaticales, por lo que los estudiantes mejoraron especialmente dichos conocimientos. Más estudios en los que los contenidos o competencias a desarrollar por parte del alumnado fueran distintas serían también interesantes.

Además, si analizamos los exámenes finales, muestran que los alumnos del grupo experimental tuvieron mejores resultados que los alumnos del grupo de control, y además la media de sus notas finales es altamente superior a la media global de todos los alumnos que se presentaron al examen en la convocatoria de junio.

Los participantes se mostraron satisfechos con el proyecto en general, como muestran las respuestas a las preguntas finales, lo que permite responder afirmativamente a la pregunta de si *Qstream* es una herramienta motivadora. Todos los datos parecen indicar que la implementación de aplicaciones de evaluación y autoevaluación con un enfoque “gamificador” son motivadoras y promueven el desarrollo y práctica de destrezas lingüísticas, aunque un estudio réplica, con una mayor muestra de población y longitudinal, sería necesario para poder confirmar estos resultados.

Bibliografía

Bárcena, E, and **Read, T.** “Foreign language distance learning and ICALL: a critical analysis”.*Proceedings of EDEN (European Distance Education Network) 2008 Annual Conference* (en CD-ROM). Universidade Aberta, Lisboa, 2008.

Consejo de Europa. *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Edmonds, S. “Gamification of Learnin”.*Training and Development in Australia*. 2011, Vol. 38, N. 6, P. 20-22.

EDUCAUSE (Asociación) y **New Media Consortium.***The NMC Horizon report*. Austin, Texas: New Media Consortium, 2012.

Gee, J. P.*What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

Girard, C., Ecalle, J., and Magnan, A. “Serious Games as New Educational Tools: How Effective Are They? A Meta-Analysis of Recent Studies”.*Journal of Computer Assisted Learning*. 2013, Vol. 29, N. 3, P. 207-219. doi: 10.1111/j.1365-2729.2012.00489.x.

Larson, R. “Towards a psychology of positive youth development”.*American Psychologist*. 2000, Vol. 55, N. 1, P. 170-183.

Jordano, M., Bárcena, E., and Talaván, N. “Metacognitive and attitudinal issues in second language collaborative projects: Improving individual self-awareness and collective

dynamics". *Book of Proceedings of WorldCALL 2013*. University of Glasgow:2013, 124-127.
<http://www.arts.ulster.ac.uk/worldcall2013/userfiles/file/worldcallv14.pdf>

Kapp, K. M. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco, CA: Pfeiffer, 2012.

Kululska-Hulme, A., Norris, L., and Donohue, J. *Mobile pedagogy for English language teaching: a guide for teachers. ELT Research Papers 14.07*. London: British Council, 2015.

Martín-Monje, E., Arús-Hita, J., Rodríguez-Arancón, P., and Calle-Martínez, C. "REALL: Rubric for the evaluation of apps in language learning". *Proceedings of Jornadas Internacionales Tecnología Móvil e Innovación en el Aula: Nuevos Retos y Realidades Educativas*, 2015. Disponible online en: <http://eprints.ucm.es/25096/>.

Miller, C. "The gamification of education", *Developments in Business Simulation and Experiencial Learning*. 2013, Vol. 40, P.196-200.

Perrotta, C., Featherstone, G., Aston, H., and Houghton, E. *Game-based Learning: Latest Evidence and Future Directions (NFER Research Programme: Innovation in Education)*. Slough: NFER, 2013.

Sitzmann, T. "A Meta-Analytic Examination of the Instructional Effectiveness of Computer-Based Simulation Games", *Personnel Psychology*. 2011, Vol. 64, N. 2, P. 489-528.

Talaván, N., Bárcena, E., y Villarroel, A. "Aprendizaje colaborativo asistido por ordenador para la transferencia de las competencias mediadora y lingüístico-comunicativa en inglés especializado". *GRETA Journal*. En prensa, Vol. 18.

Tourón, J., y Santiago, R. "The Flipped Learning model and talent development in schools". *Revista de Educación*. En prensa.

Vygotsky, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978.

Urban Aporias and Disguise

Ana M. Martín Castillejos
Universidad Politécnica de Madrid
am.martin.castillejos@upm.es

Resumen

El concepto de "aporía", del griego "aporia", que significa dificultad, perplejidad, es utilizado por Josep Acebillo para referirse a lo que él llama "una dificultad lógica insoluble que resulta de la mala utilización de conceptos teóricos." (2007:86) Además, el autor nos advierte de sus posibles efectos, ya que vivimos una auténtica eclosión de aporías: "Una de las consecuencias de este mal uso es la aparición de posiciones disciplinarias que pueden ocasionar que la arquitectura vaya a la deriva." (2007: 86).

A este respecto, hay muchas intervenciones en el campo de la arquitectura y el urbanismo que pueden causar perplejidad en el espectador por su tendencia a ignorar la verdad y a proponer una confusión entre realidad y deseo. Una de ellas es el uso de "disfraces" para enmascarar lo que hay debajo. Es también lo que le sucede a menudo a muchos urbanistas que consideran el paisaje como una simplificación de la complejidad territorial e intentan reducir un problema serio e interdisciplinario a un mero problema de revestimiento, de fachada.

El objetivo de este artículo es explicar cómo la arquitectura y el urbanismo utilizan diferentes tipos de disfraces, distinguir entre los distintos tipos de ocultamiento y reflexionar sobre cuáles son las principales razones de su uso. Además, se llamará la atención sobre el hecho de que algunas de las categorías descritas llevan consigo un despilfarro económico que debe controlarse en el interés de todos en una época en la que palabras como sostenibilidad y ahorro suponen un deber moral.

Palabras clave: Aporia, disfraz, identidad, superficialidad, "skin landscape."

Abstract

The concept of "aporia", from Greek "aporia", meaning difficulty, perplexity, is used by Josep Acebillo to refer to what he calls "an insoluble logical difficulty that results from the misuse of theoretical concepts." (2007:86) Besides, he warns us about its possible effects, as we live an authentic blooming of aporias: "One of the consequences of this misuse is the appearance of disciplinary positions which may cause architecture to go adrift." (2007:86).

In this respect, there are many interventions in the field of architecture and urban planning that may cause perplexity to the viewer for their tendency to ignore the truth by proposing a confusion between reality and desire. One of them is the use of “disguises” to cover what is underneath. Besides, it is also what often happens to many urban planners who take landscape as a simplification of territorial complexity and reduce this huge and interdisciplinary matter to the problem of skin landscape.

The aim of this paper is to explain how architecture and urban planning use different types of disguise, to distinguish among different types of concealment and reflect on what are the main reasons that lie underneath. Besides, a point will be made on how some of the categories described bring with them an unnecessary wastefulness that should be controlled in the interest of citizens in an era where words like sustainability and savings are a must.

Keywords: Aporia, disguise, identity, superficiality, skin landscape.

About the Use of Disguise in Architecture and Urban Planning

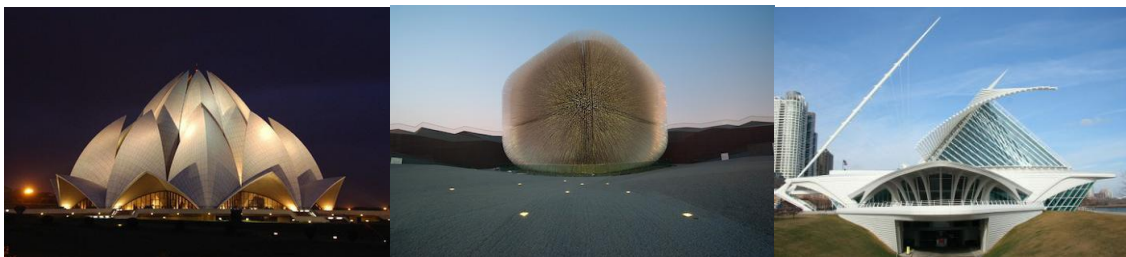
A world of images

Two decades ago Gerald Gutenschwager realised that “The fragmented, ambiguous, and uncertain world economic order has been matched by a similar confusion of information in which images have increasingly replaced words in the commercial vocabulary of symbols” (1996, p. 252). Such a statement is nowadays truer than ever and can perfectly be applied to the architectural realm. The world of images invades our daily lives and is very often translated into an economic profit. But the other side of the coin is that the social problems and those of functionality within the city also require an answer, and is often not given. As Josep Acebillo says, in contemporary cities, pieces of architecture are often considered as objects and architects as sculptors (2007, p. 87). Social issues remain in the periphery, unable to catch the attention of “the powerful”.

In this world of images monumentality is often translated as money and power. In fact, it has always been like that since the construction of the first architectural icons. But together with the importance of size there are other features that characterize current architecture like the loss of a context. Most of the iconic buildings constructed nowadays could have been built elsewhere. In that respect, Rem Koolhaas refers to the current architecture as a residue mankind leaves on the planet (*Junkspace*, 2013) and the anthropologist Marc Augé characterizes contemporary cities and buildings as for the presence of “non places” (*Non-Places: An Introduction to Supermodernity*, 2009), which is

just one of the many symptoms that indicates that something is not working the way it should in our globalized world. But can “Modern” architecture and Urbanism be defined in terms of the relationship or dissociation of space, culture and identity? Is the architecture of the digital era the architecture of the non-place?

Indeed, it seems to be so in some cases. The importance of the envelope or the iconic value of buildings overrides the essence of contemporary architecture: space. “Modern” architecture seems, somehow, lost in a world with an excess of visual stimuli. There are hundreds of examples of this architecture that focuses on the spectacular and the visual stimuli. Among them, and to refer to just a few concrete examples, we have Bahá’í House of Worship in Delhi, India, Thomas Heatherwick’s Seed Cathedral for Shanghai’s 2010 World Expo or Santiago Calatrava’s Art Museum in Milwaukee. These constructions could be almost any type of building because, in fact, their first and main aim was to surprise the passerby, and not to adapt their architectural forms to a given function.



1. Bahá’í House of Worship in Delhi, India. 2. Thomas Heatherwick’s Seed Cathedral. 3. Santiago Calatrava’s Art Museum.

What lies behind the construction of this kind of architecture is that iconic buildings now play a major role in the new political economy of autographed buildings. Very often, they have megalomaniac proportions, cutting-edge designs and have been built by famous star architects. Some of these mega-structures were built for the occasion of the Olympic Games in Beijing, such as Paul Andreu’s National Theater (that cost US\$350,000,000), Herzog & De Meuron’s National Stadium (US\$400,000,000), Norman Foster’s Beijing airport (US\$1,900,000,000), and OMA and Rem Koolhaas’ CCTV (US\$600,000,000). In all those cases (as well as in many other current constructions) the author’s signature value overrides the use value so that image and reputation supersedes economic rationality. The construction of city icons brings money and tangible investments to cities, that is why in many cases, welfare programs loose out and other collateral damages are dismissed in a city’s race to gain symbolic pre-eminence, such as in the case of Beijing and

many other Chinese cities.

Architecture and disguise

To mask or to disguise oneself or something is as old as human civilization. As Gottfried Semper maintained, the denial of reality, of the material, is necessary if form is to outstand as a meaningful symbol, as an autonomous creation undertaken by the man (*Escritos Fundamentales*).

In fact, nowadays, the classic correspondence between the interior and the exterior of buildings has lost its meaning and importance, since the mechanisms are too complex to be seen (Graziella Trovato, p. 19). The word façade that comes from the Latin word “facies”, face, refers to the most important elevation and, therefore, indicates a spatial hierarchy and a privileged view. But today the hyper-surface is a comprehensive, flexible, moldable skin, that is open to infinite territories of experimentation and analysis. The use of transparency is one of them, in the growing search for spectacle in architecture. Another strategy is the use of a green coating in “green” architecture and green-washed buildings (those that “look” green but that are not really sustainable). Also landscape architecture uses similar types of surface strategies. Besides, we could also refer to postorganicism, that applied to architecture produces designs that are inspired by nature, and to biomimicry, that looks at nature and imitates the attributes of organisms to solve human beings’ problems.

Ultimately, we can see buildings in today’s architectural world that are beginning to function like the nerve endings in our body, a research field that will, undoubtedly, have an undeniable impact on future architectural strategies and that will be the future of intelligent buildings, able to dialog with their surroundings.

Trovato distinguishes three stages in the separation of the building structure and its façade (p. 75-76). According to the architect, first we find a figurative decoupling, then a structural dissociation and finally a separation of the architectural object into two distinct entities: the bone structure or structural skeleton and the skin or lining. The process started in the nineteenth century with the introduction of industrial technology in architecture and it is still in process: the separation of the building structure and its façade, its exterior image, started with the construction of the Crystal Palace in London Great Exhibition of 1851, by Joseph Paxton. In architecture it presupposed the beginning of an unprecedented debate about the need to disclose or mask the architectural object. Any piece of architecture was considered to be divided into a supporting structure or skeleton and an added skin or lining. Paxton explained his work at the Royal Commission

in 1852 using the simile of the table and the tablecloth which was inspired by the construction of greenhouses. From that moment on refining the tablecloth, that is, the enclosure, became the priority.

Currently, the envelope of the building often constitutes a double layer that houses the nervous system of the building and that, in the near future, as we mentioned above, it will become the place where the building will react to the external environment. In fact, in many cases the façade no longer responds to the formal and structural requirements of the inside of the building but merely echoes the formal and communicative needs of the outside (Trovato, p. 76)

Learning from Las Vegas and Chinese Architecture

When reading Robert Venturi's *Learning from Las Vegas* and going through the chapter "Symbol in Space before Form in Space: Las Vegas as a Communication System" we could think we are reading about the present China. Indeed, impressive new Chinese architecture can be interpreted as the new Las Vegas' billboard, visible from everywhere. As Venturi says: "This architecture of styles and signs is antispacial; it is an architecture of communication over space; communication dominates spaces as an element in the architecture and in the landscape. But it is for a new scale of landscape" (p. 8). To move through a piazza is to move between high enclosing forms. To move through this landscape is to move over vast expansive texture: the mega-texture of the commercial landscape. Symbol dominates space and architecture becomes a tool.

Chinese monumental buildings occupy the place of ancient Baroque domes. They were symbols as well as special constructions and, therefore, bigger in scale and higher than the rest of the buildings in order to dominate their urban setting and communicate their symbolic message: "I am here and I am powerful". In fact, the commercial nature of many of the Chinese contemporary constructions is obvious. Many houses have been demolished to make way for this spectacular architecture characterized mainly by its size. We were accustomed to seeing buildings with the shape of what they contained: a basket shaped building, a hamburger shaped building. The buildings were examples of commercial persuasion and gave us clues about what they contained (a basket building, a hamburger building, etc.)

But in China the way many new buildings look (a nest, a pair of jeans) does not have much to do with the building's use in many cases. As Venturi would say, space is communication and that is the reason why most gigantic contemporary Chinese buildings are surrounded by big empty spaces. The difference being that while in Las Vegas the big sign and the little

building was the rule, nowadays current buildings like the Chinese ones have turned into signs themselves:

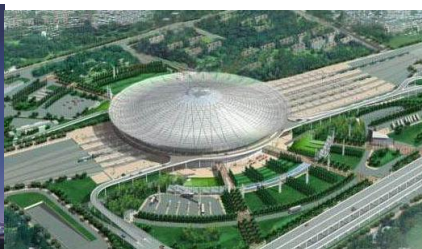
Modern architecture's expression has become a dry expressionism, empty and boring—and in the end irresponsible. Ironically, the Modern architecture of today, while rejecting explicit symbolism and frivolous appliqué ornament, has distorted the whole building into one big ornament. In substituting "articulation" for decoration, it has become a duck (Ventury, p. 103).

According to Ventury, when "Modern" architects abandoned ornamentation of buildings, they started to design buildings that *were* ornaments in themselves. In such a way, they distorted the whole building. Ventury advises us not to forget Pugin's warning: "It is all right to decorate construction but never construct decoration." (p. 163).

"Space is what displaced symbolism." (Venturi, p. 148) And it is space, precisely, one of the most obvious features of Chinese architecture. The fact that the look of many Chinese buildings has nothing to do with their purpose can be easily seen in several contemporary Chinese constructions such as Suzhou's Gate of the Orient, that looks like a pair of long johns; Beijing's CCTV's Headquarters, which many Chinese say looks like a man sitting on a toilet; the Oriental Pearl TV Tower in Shanghai, that could be considered a giant hypodermic needle; Shanghai Museum, that looks like a stockpot, Shanghai's South Railway Station, that resembles a turtle shell, Shanghai's World Financial Center whose shape is similar to that of a bottle opener, etc. etc. Besides, as explained previously, open space plays an important role in contemporary Chinese architecture, the bigger the building the larger the spaces are around them.



4. Suzhou's Gate of the Orient .



5. Shanghai's South Railway Station



6. Beijing's CCTV's Headquarters

In fact, French intellectuals had anticipated, in the 1960s that the image, the spectacle, and their consumption would dominate the end of 20th century society (Anne-Marie Broudehoux, p. 383). All the Chinese constructions mentioned above prove that the French were right. In these examples we also observe a misuse of superficiality with an explicit refusal to transform the heart of the problem. It is the application of the Japanese mentality where the wrapping is almost as important as the gift and it is used to hide what is inside, underneath or on the other side. In all these projects the final image is the priority as this is the only understandable aspect of the proposal. Therefore, the complexity of the whole project is reduced to its aesthetical exterior image. In this category we could mention the buildings that are the result of artistic concept abuse. In some cases the building is treated like of a work of art, it is considered as an object and, as a consequence, there is a loss of interaction with its immediate surroundings. Nearly all the examples previously mentioned belong to this category.

While everyday urban experience has been commodified, the city itself has been transformed into a space of performance, centered upon commodity display and symbolic consumption. Today, the spectacle has become essential to the survival of postindustrial cities, which, having been converted from centers of production into centers of consumption, must now reinvent themselves as entertainment destinations and urban spectacles (Broudehoux, p. 384).

The display is so important within the new urban economy that one of the most effective ways for cities to improve their image in the world is to organize world events and exhibitions, international conferences or sporting events such as the World Cup or the Olympics. These both represent major venues regarding international competitions. Holding high-level events not only increases global visibility by promoting the image of the city as a vital and dynamic place, but also acts as a catalyst for local development by representing a way of legitimizing large-scale transformations, giving local governments license to undertake the new priorities of the urban agenda without the public scrutiny they would normally receive. (Broudehoux, p. 384).

In many respects, Beijing's spectacular Olympic projects have acted as a smoke screen to hide China's fierce new capitalism in present day panorama dominated by rising social inequities, speculation and corruption. (Broudehoux, p. 384).

In its attempt to modernize its image and leave a mark in Olympic history, Beijing has continued the path of other cities in their use of iconic architecture to stand as a cultural capital. Used as a mark of distinction, architecture has served in that respect, to gain

advantage over its rival destinations, playing a major role in the new political economy of autographed buildings. In this sense designer buildings have become essential tools for a city, offering through their flashy façades a marketable image.

By applying the symbols of progress, efficiency and economic success in the redesign of its capital city, China claimed to the world that it no longer wanted to "catch up" with the rest of the "modern" planet, but that it had arrived on the scene to stay. After winning the bid, Beijing commissioned a series of iconic Olympic projects whose common denominators were their megalomaniac proportions, cutting edge designs and spectacular price. The first major project with the Olympics in mind was the National Theater in Beijing, but many other projects of a similar nature followed in an attempt to exploit the emblematic power of these constructions.

Different disguises

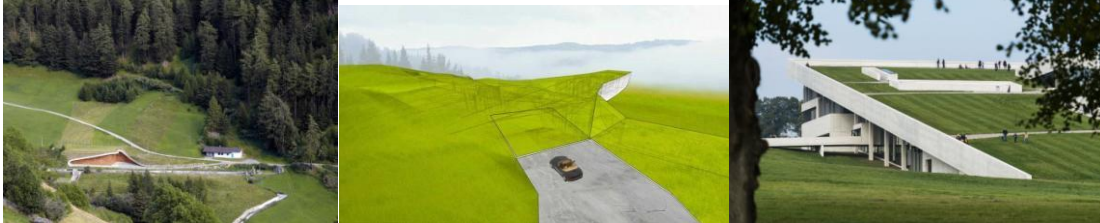
As we have mentioned previously contemporary architecture uses different disguises and strategies to stand out and become a focus of attraction. In some cases the final aim of these architectural pieces is to become integrated within the surroundings while in others, the purpose is just the opposite: to call the attention of the passerby mainly for commercial interest.

A strategy that has a good number of followers nowadays is that of building "green". But as mentioned above, we can also see disguises in other types of architecture such as green-washed architecture, landscape architecture, buildings that look like what they sell, spectacle architecture or, what we could call, "invisible architecture", i.e., those types of constructions where the façade has partly or completely disappeared.

Some fine examples of what we could define as green architecture are the following: The hydroelectric power plant Punibach', engineered by SEL AG, in Italy, with a stunning sustainable design. All the plant's machinery is hidden within the Italian landscape in order not to invade the wonderful alpine environment. Another good example is the Hidden House built by Polish KWK Promes in Lower Silesia, Poland. Situated near Wroclaw, a post-German city where most of the buildings are steep roofed villas, the building is integrated within the surrounding area becoming part of the underground city, a place where there are thousands of kilometres of partially buried tunnels. As the house has been sunken into the ground it is completely invisible from the driveway, making us feel that it is a part of the landscape where it lies. A third example is Moesgård Museum Extension in Denmark designed by Henning Larsen. Its rectangular shaped flat roof seems to grow out of the landscape and serves as an ideal place to have a nice day

out, to have a picnic, a barbeque, or attend a lecture. It is a massive but unobtrusive building and a fine example of green architecture.

All these examples of green architecture camouflage the buildings into the surrounding landscape in order to go unnoticed.



7. Hydroelectric power plant in Italy. 8. Hidden House in Lower Silesia, Poland. 9. Moesgård Museum Extension, Denmark.

In the case of the so called green-washed constructions, there is a superficial treatment of the surface that says nothing of the building's function. In the postmodern façade, the generic envelope is superficially decorated to respond to the external communication requirements usually related to a global business strategy (Trovato, p. 117). An example of this "green-washed architecture", is the AZPA's proposal for a new gas power station in Wedel, Germany, that intends to turn the plant into a local attraction by disguising the building and turning it into a "green mountain". While initially, the architectural firm's aim would be to erect a green textile structure to create an immediate green visual barrier this would be replaced after some time with meshes that would support climbing vegetation. The project foresees also to plant trees around the power station and although both, trees and vegetation, would trap some CO₂, the proposal is motivated aesthetically rather than environmentally. According to AZPA, the ultimate goal is to resolve the conflict between the natural ecology and manmade environment.

(<http://www.archdaily.com/367792/azpa-proposal-to-transform-german-power-plant-into-a-green-mountain/>) Nevertheless, what seems to be the true aim of the project is to call the public's attention and make the power station a successful attraction.



10. AZPA's proposal for a new gas power station in Wedel, Germany.

Galije Resort by MVRDV in Montenegro is a luxury holiday resort that seems to be covered by a green blanket. It is a grass-clad hotel that seems to perfectly blend with the surroundings. Perhaps the extreme cases of these green-washed constructions are Andy Spain's proposals for Central London more emblematic buildings. Spain seems to make fun of the so-called "green" concept by "decorating" in green London's traditional buildings. Spain's wrappings would not make those constructions become sustainable buildings.



11. Andy Spain's proposal for London's Gherkin.



12. Galije Resort by MVRDV in Montenegro.

In all these examples there is a superficial treatment of the surface that says nothing of the building's function. In the postmodern façade, the generic envelope is superficially decorated to respond to external communication requirements usually related to a global

business strategy (Trovato, p. 117).

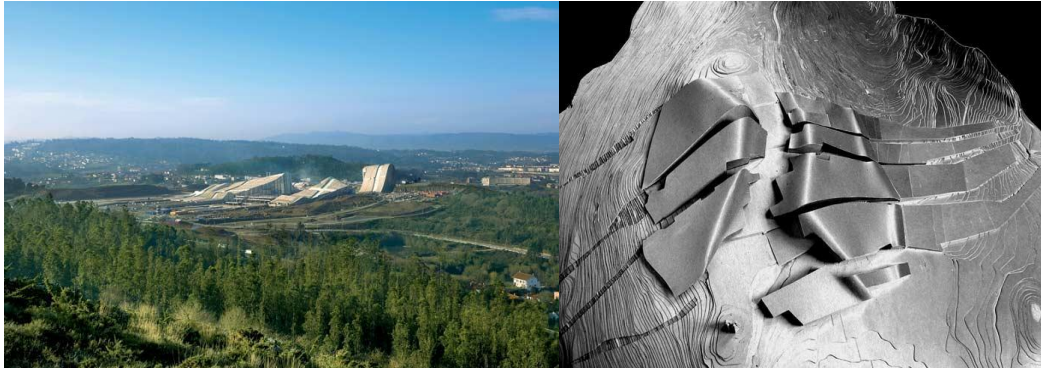
We could say that in all the cases mentioned above the façade becomes a commercial logo, a manifesto, ready to welcome any meaning. The form and function are, in some cases, independent, interdependent, or even conflicting. What unites form and function, exterior and interior in all these constructions is technology.

Indeed, in all these artificial enclosures where nature itself is exposed as a commodity behind the glazed surfaces of greenhouses, everything is apparent and everything is possible and ephemeral. The “honest” facade makes no sense any longer because the humanist correspondence interior-exterior has finally disappeared. Rem Koolhaas made reference to this process of the breakup between form and function calling it a lobotomy as it implies a separation between the inner and outer spaces like the one that takes place in the brain. (*Delirious New York*, p. 119).

The green costume becomes necessary. The absolutism of forms, wrapping, dressing, extends to bodies and objects without distinction, imposing the domain of the superficial, as a reaction to the humanistic model of depth and context. The envelope is frivolous as it is ambiguous and reversible. As Trovato explains, everything that is wrapped can also wrap in a sort of game between container and content, resulting in the supremacy of the first and the consequent simplification and often cancellation of the second. (p. 137).

Regarding landscape architecture, a good example is Peter Eisenman’s City of Science in Santiago de Compostela, Spain, that tries to hide into the surrounding area until it appears partially sunken into the landscape. Trovato’s words could also be applied to Eisenman’s piece of architecture: “... the perception of continuity prevails over the real fragmentation around us. Folding creates unique landscapes and uncontrolled costs and makes architecture become a mask depicted with philosophical concepts only accessible to a selected group.” (p. 166).

It seems quite useless to spend a shameful amount of money to make a cultural centre look unobtrusive, when, perhaps, there is no need for a building of those huge dimensions in the first place, and in the second place, a cultural centre does not necessarily need to “look” green and integrated (or nearly buried) into the landscape.



13. Peter Eisenman's City of Science in Santiago de Compostela,

14. City of Science's model.

But not all landscape architecture should be seen in negative terms, of course. Common sense tells us that an exercise park does need to look green and integrated in the area where it is. Such is the case of Zhangmiao Exercise Park, in Shanghai, designed by Archi-Union Architects, that offers a well integrated ecological system while meeting the basic requirements of citizens.



15. Zhangmiao Exercise Park, in Shanghai

Another category of buildings are those that are disguised so that they look like the items they sell. In this respect we can find Longaberger basket-shaped-building in Newark, Ohio (EE.UU), a piano-shaped-building in the Anhui Province and a robot-shaped-building in Bangkok. All of them constitute gigantic billboards that tell us what they are and sell. Besides these flamboyant cases there are others of a more humble nature: In that respect we can name Nana's Treat House in Pflugerville, Texas, a cupcake building where you can buy cakes, but there are other buildings that resemble a hamburger or a bag and that are, in each case, exactly what they sell. These buildings have a more "obvious" nature since the commercial purpose of them all is very evident. As Robert Venturi would say, they are all "ducks" (p. 103)



16. Longaberger building in Newark, Ohio

17. Piano-shaped-building in China

18. Robot-shaped-building in Bangkok.

One more kind of concealment can be seen in the so called “Spectacle buildings”, among which we can find the already mentioned Chinese buildings, CCTV Headquarters-OMA, built by Rem Koolhaas in Beijing or the famous Suzhou’s Gate of the Orient, that looks like a pair of jeans. As Robert Venturi would say, space is communication, that is why all these grandeur buildings are surrounded by big empty spaces.

In Las Vegas the big sign and the little building was the rule. Nowadays it is the buildings that have turned into signs themselves. Modern architecture of today, while rejecting explicit symbolism and frivolous appliqué ornament, has distorted the whole building into one big ornament. In substituting “articulation” for decoration, it has become a duck (Venturi, p. 103).

Other examples of this spectacle architecture are the Shanghai South Railway Station, Shanghai Financial Center, Shanghai Bund Centre, Gehry’s Marqués de Riscal Hotel at Elciego, Spain, Gehry’s Guggenheim in Bilbao, Spain, etc, etc. Spectacle architecture is common all around the world. This is a controversial issue, nevertheless, and architects like Frank Gehry, who is well-known for producing good examples of spectacle architecture, denies that he does it, as seen from his interview in Oviedo (Spain) after being awarded the Príncipe de Asturias Prize for the Arts last October 2014.



19. Frank Gehry in the press conference at Hotel Reconquista, Oviedo, after being awarded the *Principe de Asturias Prize for the Arts*, 2014.

The disappearance of the façade

The last example of disguise in architecture that we would like to point out is the one represented by “Invisible architecture”. In these cases the shop window disappears, to allow the passerby to literally enter into the building. In this way we all become actors and part of the showcase. This process implies the dematerialization of architecture and there are many good examples such as SANAA’s Louvre-Lens Museum, Diller and Scofidio’s Blur Building, Cartier building in Paris, Pei’s pyramid in the centre of the Louvre’s courtyard, etc.



20. SANAA’s Louvre-Lens Museum.

21. Diller and Scofidio’s Blur Building.

22. Fondation Cartier’s buildin, Paris.

The skin becomes the building's dress and the point of convergence between nature and artifice, body and architecture, as McLuhan had predicted in the 60's (Trovato, p.140).

The following step is that architecture becomes an environmental filter that adapts to different situations. Shopping invades the world so that the city itself turns into a giant shop and the different buildings become the shop's shelves. As a consequence, the identification between building and program is lost and we are no longer able to distinguish amongst different categories of buildings, as mentioned before. Many current buildings could be nearly "anything" and have many different functions.



23. *Models in designs by Percy Irausquin agai the glass wall of the Cartier building*

24. *Window Displays: Converting Passersby Into Shoppers*

The skin becomes more open and flexible and, therefore, able to change and answer to constant exterior demands. The façade-screen makes the building become, therefore, some sort of computer that receives information from the outside and reflects the changes that take place in our cities and lives (Trovato, p. 205).

Aporias

Some of the cases formerly described could be considered examples of aporia. The term, that comes from Greek "aporia", meaning difficulty, perplexity, (<http://literarydevices.net/aporia/>), is applied by Josep Acebillo to current architecture and urban planning: "The 'urban aporia' is an insoluble logical difficulty that results from the misuse of theoretical concepts. [...] We live an authentic blooming of aporias" (2007:86).

Since Aporia is an expression of doubt or uncertainty, when it is genuine it can stimulate the audience to consider different options for resolution. In that respect, its main objective

may be to provide the spectator with the chance to analyze and judge a situation.

Following this reasoning we can conclude that current architecture is, to some extent, the architecture that is the reflection of a society based on image, on the appearance, and that it does not believe in the permanence of anything, maybe due to the fact that nothing seems to be significant enough for its existence, worthy, therefore, to be remembered. Ours is a society swamped of visual stimuli due to consumerism. As a consequence, the logical way of conceiving an architectural project seems to have changed: in many cases, specific details are designed before global ones, what leads to the construction of buildings where the user suffers a fever of anecdotal creations and a feeling of disorientation and uncertainty. This could make us think of Pugin's warning: "It is all right to decorate construction but never construct decoration." (Venturi, p. 163).

Architecture seems also to be the slave of politicians, economy and fashionable trends. For example, skyscrapers and spectacular buildings are particular products of contemporary architecture often used by political entities as the symbol or image of economical progress. Architecture and architects throughout history have always been in the hands of others, used as powerful political and economic tools to transform cities and societies. Nowadays we can look at the case of Dubai and some Chinese cities as an example of how architecture has been translated into political and economic power.

Current architecture seems to suffer from the same disease as our modern society. It seems to lack the referential space and the referential values for either present or future.

Consumerism and a superficial approach to life apply to architecture and urban design as well. Not only because of the lack of common sense and responsibility of the so-called professionals, but also because the ones who use and who benefit from this architecture are the same masses mentioned above. This is where we find the confusion between reality and desire, between our false needs, of a temporary superficial character, and the real ones, which define important aspects of our lives. After all, architecture is designed by professionals to be used, mostly, by non professionals, and since they are not educated in this field, they tend to appreciate architectural and urban qualities based on a different set of standards from the ones professionals have, usually standards that have to do with appearance (form, colour, employment or new materials).

If the masses keep accepting superficial yet attractive architecture, then architects and urban planners will keep on tending to focus only on the visual aspects of the problem, without ever going to the heart of it. In other words, it is the exterior that matters in these kinds of projects, the beautiful, revolutionary seamless façade system, which is anyway, the only part of a project an ordinary person might understand. So why not, yet again,

settle for what catches the eye and sells, and reduce the complexity of a project to that? It is not only in the case of buildings, but also of urban design, since many planners avoid solving real problems such as accessibility, mobility, traffic, etc. and go for the eye-catching design intervention: a pretty pavement, nice urban furniture, a few trees here and there. But in the end the city is stuck with the same flaws, since they reduce a complex problem to the problem of townscape, using a skin, a nice wrapping to disguise what lies underneath. Perhaps it is time to start paying attention to the problem and look for possible solution for the common welfare.

Bibliography

Acebillo, J. "Urban Projects of Quality: Specific versus Generic Solutions". *The City of Tomorrow. International Colloquium on the Future of Cities*. Brussels: Regional Secretariat for Urban Development, 2007, 85-88.

Augé, M. *Non-Places: An Introduction to Supermodernity*. Verso: New York, 2009.

Broudehoux, A-M. "Spectacular Beijing: The Conspicuous Construction of an Olympic Metropolis". *Journal of Urban Affairs*. 2007, Vol. 29, N. 4, P. 383-399.

Derrida, J. *Aporias*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1993.

Gutenschwager, G. "Architecture in a Changing World: The New Rhetoric of Form." *Journal of Architectural Education*. Oxford: Taylor& Francis, Ltd., 1996, Vol. 49, N. 4.

Kearns, G., and **Philo**, C. *Selling places: The city as cultural capital, past and present*. Oxford: Pergamon, 1993.

Koolhaas, R., and **Foster**, H. *Junkspace with Running Room*. London: Notting Hill Editions Ltd., 2013.

Koolhaas, R. *Delirious New York*. Milán: Electa, 2000.

Semper, G. *Escritos Fundamentales*. Madrid: AA.VV. Fundación Caja de Arquitectos de Madrid, 2015.

Trovato, G. *Des-velos. Autonomía de la Envolvente en la Arquitectura Contemporánea*. Madrid: Ediciones Akal, 2007.

Venturi, R., **Scott Brown**, D., and **Izenour**, S. *Learning from Las Vegas*. Cambridge: The MIT Press, 1977.

FOOTNOTES

1. Bahá'í House of Worship in Delhi, India. http://en.wikipedia.org/wiki/Lotus_Temple

2. Thomas Heatherwick's Seed Cathedral.

http://en.wikipedia.org/wiki/UK_pavilion_at_Expo_2010

3. Santiago Calatrava's Art Museum in Milwaukee.
http://en.wikipedia.org/wiki/Milwaukee_Art_Museum
 4. Suzhou's Gate of the Orient.
<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=472911>
 5. Shanghai South Railway Station <http://law.sjtu.edu.cn/International/Detail11094.aspx>
 6. Beijing's CCTV's Headquarters. <http://www.e-architect.co.uk/beijing/central-china-tv>
 7. Hydroelectric power plant in Italy.
http://www10.aeccafe.com/blogs/arch-showcase/files/2012/10/KW_Puni_aussen-42.jpg
 8. Hidden House in Lower Silesia, Poland.
http://www.e-architect.co.uk/images/jpgs/poland/dom%20ukryty_kwkpromes030608_5.jpg
 9. Moesgård Museum Extension, Denmark. <http://danish.tm/category/architecture/>
 10. AZPA's proposal for a new gas power station in Wedel, Germany.
<http://www.gizmag.com/azpa-green-mountain-power-station/27376/>
 11. Andy Spain's proposal for London's Gherkin.
<http://www.telegraph.co.uk/culture/culturepicturegalleries/7948150/Ecocities-and-Concrete-Londons-architecture-reimagined-in-photographs-by-Andy-Spain.html?image=1>
Picture by Andy Spain.
 12. Galije Resort by MVRDV in Montenegro.
<http://inhabitat.com/aston-martin-resort-disguised-as-a-giant-mountain-of-lush-green/>
 13. Peter Eisenman's City of Science in Santiago de Compostela.
<http://www.archdaily.com/141238/the-city-of-culture-eisenman-architects/>
- © Duccio Malagamba
14. City of Science's model.
<http://architecturalinterviews.blogspot.com.es/2009/12/challenging-norms-eisenmans-obsession.html>
 15. Zhangmiao Exercise Park, in Shanghai.
http://www.domusweb.it/it/architettura/2014/08/06/zhangmiao_exercisepark.html
 16. Longaberger building in Newark, Ohio.
http://www.yornet.net/YORNET/LIFE_ARTS/design_architecture/2012/12/World-s-Largest-Basket--Longaberger-Headquarters.html
 17. Piano-shaped-building in China.
<http://armchairtravelogue.blogspot.com.es/2010/03/piano-and-violin-shaped-building.html>
 18. Robot-shaped-building in Bangkok.

http://en.wikipedia.org/wiki/Robot_Building

19. Frank Gehry in the press conference at Hotel Reconquista, Oviedo, after being awarded the Principe de Asturias Prize for the Arts, 2014 Schjeldahl, P. (2014) Frank Gehry's Digital Defiance, The New Yorker, 27 October 2014 [Online]. Available from:

<http://www.newyorker.com/culture/cultural-comment/frank-gehry-digital-defiance?mbid=rss> [Accessed: 23 April 2015]

20. SANAA's Louvre-Lens Museum

<http://www.dezeen.com/2012/12/17/louvre-lens-by-sanaa-and-imrey-culbert-photographed-by-julien-lanoo/>

21. Diller and Scofidio's Blur Building.

<https://www.pinterest.com/pin/425590233510555454/>

22. Fondation Cartier's building, Paris. <http://www.e-architect.co.uk/paris/cartier-foundation>. Image © Jean Nouvel ; photograph: Philippe Ruault

23. Models in designs by Percy Irausquin again the glass wall of the Fondation Cartier building.

http://www.dutchfashionfoundation.com/dutch_touch/dfdt_news_01_topic_04.html

24. Window Displays: Converting Passersby Into Shoppers.

<http://iq.intel.com/how-interactive-displays-are-enhancing-the-in-store-experience/>

English & Spanish Phraseology: A Translation and Lexicographic Perspective

Silvia Molina Plaza
Universidad Politécnica de Madrid
silvia.molina@upm.es

Resumen

En este trabajo se abordan algunas cuestiones teóricas en el análisis de la fraseología contrastiva y se centra en los problemas que se plantean en relación con la búsqueda de equivalentes adecuados desde una perspectiva funcional y cognitiva en la primera parte con locuciones en ambas lenguas. La segunda parte del estudio versa sobre la selección y uso de los proverbios más comunes en las dos lenguas (el mínimo paremiológico). Se exponen los criterios para el establecimiento de dicho mínimo, discutiendo algunos puntos de contacto y diferente entre ambos idiomas.

La autora concluye que el tratamiento de estas unidades fraseológicas y refranes en los diccionarios bilingües sigue siendo insuficiente.

Palabras clave: locuciones, refranes, traducción, análisis funcional y cognitivo.

Abstract

This paper addresses some theoretical issues in cross-linguistic phraseology (idioms and collocations)¹ analysis and focuses on problems which arise in connection with finding adequate equivalents from a functional and cognitive perspective. The second part of the paper focuses on the selection and use of the most common proverbs in the two languages (*the paremiological minimum*). Criteria for establishing this paremiological minimum in both languages is shown, discussing some points of contact and departure between the two languages.

The author concludes that the treatment of these phraseological units and proverbs in bilingual dictionaries is still inadequate.

¹ Phraseology is not clearly defined in the literature, covering different realities for different linguists. Some limit phraseology to fixed expressions or *idioms* whose definition is “a sequence of words which has a different meaning as a group from the meaning it would have if you understood each word separately” (Longman Idioms Dictionary, vii). Still others, like Benson, Benson and Ilson (1986) include collocations, that is, word combinations which are usual in the language but not fixed as idioms. We adopt the latter’s approach for this paper regarding both collocations and idioms as phraseological units.

Keywords: Idioms, Proverbs, Translation, Functional and Cognitive Analysis.

1. Introduction: Contrasting English-Spanish Collocations, Idioms and Proverbs

The key role of phraseology in language use has been recognised by several distinguished linguists during the last century. The aim of this paper is two-fold: to describe idioms and proverbs from a contrastive perspective English-Spanish.

Glässer (1994/1995:46-58) has studied phraseology in English basing her classification on the notions of “centre” and “periphery” from the Prague school. The **centre** comprises phraseological units that function like single words such as nouns (*blind alley*), verbs (*make assumptions, make choices*), etc.; function words that denote relations between phenomena or objects (prepositions: *by dint of, in terms of/* conjunctions: *in order to, as if*) and Glässer also includes some blexemic units (*blanket cover*) but eliminates others (*man-made, milkman*). The **transition area** includes ‘irreversible binomials’ (word pairs which have a fixed order such as *bread and butter*), stereotyped combinations or similes (*as cold as a cucumber*), sentence-like, fragments of sentence-like phrases (*a rolling stone*), quotations and literary allusions (*Scylla and Charibdis* situation) and finally, collocations. Last but not least, the **periphery** includes proverbs, truisms (*boys will be boys*), maxims, quotations, slogans and routine formulae (*what’s up?*).

Glässer’s typology is fairly complete but it has the disadvantage of treating idioms and collocations fairly similarly and such distinctions (units with a unified meaning vs. units more loosely combined) are important in translation, as will be seen below.

Given the peculiarities of phraseological units in English and Spanish, one should expect they would be the focus of much attention on the part of bilingual lexicographers, but this is not normally the case in general nor specialized dictionaries. It is still rare to find quotations, proverbs such as *the grass is always greener on the other side of the fence* (or fragments), stereotyped comparisons or slogans in them. Collocations, proverbs and idioms are grouped pell-met along with other phraseological units. The comparison of these multiword units requires taking into account key notions in Semantics, Syntax, Pragmatics and Cognitive Linguistics. These parameters are discussed below.

1.1. Semantics

The content plane of idioms consists of two macro-components: figurative and mental image. These two elements are independent of each other to a certain extent. In consequence, there are some idioms which have almost the same image but differ with

regard to their actual meanings, as well as idioms which have (nearly) the same actual meaning, but differ in regard to their images (*snail pace* > *paso de tortuga*), being the latter's literal translation into English "turtle pace".

Let us examine firstly idioms which are characterized by the similarity of images and non-parallel features of the actual meaning. The most striking cases of non-equivalence of this kind are the so-called "false friends". Consider the English collocation "table of contents" and its Spanish pseudo-equivalent *tabla de contenidos*. Both multiword units are made up of similar constituents and have an identical image basis. Nevertheless, there are some differences in their actual meaning. The Spanish expression can refer to "contents" or "a statistical table" whereas the English expression only refers to contents. These phraseological "false friends" resemble each other on the level of constituent part and mental images. Consequently, we need a semantic and conceptual analysis of given idioms, for example, in terms of the cognitive theory of metaphor.

Secondly, there are idioms which have the same core meaning but differ in regard to their images. The meanings of given L1 and L2 idioms differ only a little and generally in peripheral elements of their semantics. Thus, *caer chuzos de punta* ('chuck it down') denotes a special kind of risk, namely a risk of being hit by a stick (*chuzo*). The British English colloquial expression "chuck it down" does not presuppose any risk and it is possible to say in English something like "pouring with rain" which could be translated back into Spanish as *llover a cántaros* > *pour with rain, rain cats and dogs*. It is interesting to note that the Spanish idiom *caer chuzos de punta* is nowadays opaque for many young people as they do not know what a "chuzo" is. Contrary to standard assumptions, both languages share a common property: opaque idioms such as this one are rare and that most idiomatic expressions enjoy at least some degree of transparency (table 1).

to lay one's cards on the table > poner las cartas sobre la mesa
to stab s.o. in the back > apuñalar a alguien por la espalda.
to miss the boat > perder el tren
to have one's feet on the ground > tener los pies en el suelo.
to cost an arm and a leg > costar un riñón
to add fuel to the fire > echar leña al fuego
to be in the same boat > estar en el mismo barco

Table 1. Idioms with a degree of transparency in English and Spanish.

Thirdly, there are L1 idioms which have more than one meaning whereas the corresponding L2 idiom has only one meaning. Their contrastive description and the relevant dictionary entries have to contain information about such cross-linguistic asymmetry. Examples of this kind can be taken from the Spanish idiom *dejar tieso, -a*. According to the Longman *Advanced Dictionary English-Spanish/ Spanish-English*, it has two meanings: 1. 'bleed sb. white', and 2. (slang) 'bump sb. off' but it has also a third meaning "leave sb. stunned". Thus, bilingual dictionaries such as this one which consider "dejar tieso" as a equivalent of "bump sb. off, do sb. in" or "bleed sb. white" provide the user with misleading information.

Fourthly, there are idioms of SL and TL which are similar with regard to their actual meanings, but differ as to their images. For example, in standard contexts the English idiom *silence is golden* means "keeping quiet is a good idea" can be translated into Spanish by the idiom *en boca cerrada no entran moscas* (literally, "if you keep your mouth shut, flies will not get in") evoking a mental image of a situation where silence is advisable.

1.2. Syntax

The most prototypical property of idioms is that they have restricted syntactic flexibility. Thus, *to kick the bucket* is syntactically fixed and cannot be transformed into a passive *the bucket was kicked or *The bucket, Mary kicked. However, there is a cline in fixedness as other idioms behave differently. Examples from corpora clearly show that there is also considerable variation in the morphological form of the verbs and in the choice of determiners in the noun phrases. Examples 1-3 have been taken from the BNC:

1. (...)I just thought it might be nice to **give him a break** away from home
(*CONV*)
2. She was going off for short stays at the Home, and then every weekend **to give me a break** (*ACAD*)
3. It **will give you a break** from the restrictions that have been placed upon you and will enable you to see how you get on your own! (*BOOK*).

Due to space constraint, some examples are shown below of one of the most productive syntactic patterns in idioms, **verb +noun phrase**. The most common types are the following:

- 1) The leading verb is followed by a direct object and further optional modifiers.

To build castles in the air (make unrealistic plans)> 'hacer castillos en el aire', *to*

blow off steam (to rid oneself of one's indignation)> 'desahogarse, put on airs' (to assume fancy manners)> 'darse aires de importancia', *promise the moon* (promise difficult things to anybody)> 'prometer la luna'.

Notice that the definite article in the last example cannot be changed by an indefinite one, a negative or a quantifier in English or Spanish (* a/no/ every moon > 'una/ ninguna/ cualquier'), which confirms the literal interpretation of this noun.

- 2) Idioms which function like intransitive verbs: *carry coals to Newcastle*> 'ir a vendimiar y llevar uvas de postre'; *have an axe to grind* >'tener un interés personal/ ni me va ni me viene'; *burn the candle at both ends*> 'tratar de abarcar demasiado, hacer de la noche día'.
- 3) Idioms which function like transitive verbs: *give X the cold shoulder*>*hacerle el vacío a alguien* ;*pull X's leg*> *tomar a alguien el pelo*; *have a stab at*> *apuñalar a*, *play havoc with*>*trastocar o desbaratar algo*; *can't make head nor tail of*> 'no tener ni pies ni cabeza'(this one has no passive). On the other hand, some expressions passivize freely in English and Spanish: *bear something in mind*>'tener en cuenta', *nip something in the bud* >'cortar algo de raíz', *settle a score*> 'anotarse un tanto'.
- 4) Idioms which function like a clause without tense: *It rains cats and dogs*> *llover a cántaros*, *the coast (will) be clear*> *no hay moros en la costa*.
- 5) Other idioms are quite flexible syntactically and their degree of syntactic flexibility is related strongly to the level of analysability of an idiom: the more analysable they are, the more syntactic flexibility they exhibit. Idioms classified as analysable and transparent have constituents that map directly onto their respective idiomatic referents. For example: in *call a spade a spade*, the verb *call* maps to its referent 'to name' and the noun phrase 'a spade' maps precisely to 'spade', meaning the whole expression 'to call a thing by its own name'.
- 6) Constructions with a semantically empty 'light' verb such as *have, make or take* (*have a drink*) and a singular indefinite NP denoting actions that can also be referred to by verbs that are homophonous with the nouns in the VPs : (drink). These expressions form a cline of idiomaticity from clearly idiomatic expressions (*take time, have a look*) to relatively idiomatic expressions such as *have a chance, take a walk, make a statement* where the meaning of individual words is retained up to a certain extent and having at the other extreme expressions that retain the core meaning of these verbs (Biber 1999: 1027) : *you can **take** a snack in your pocket, he **made** a sandwich*.

These constructions exhibit a high degree of syntactic and semantic flexibility, similar to non-idiomatic strings. There are relatively few idioms of this kind whose dictionary form shows an indefinite NP (Fellbaum 1988:288). Some examples are *make a scene*, *smell a rat*, *weave a rug*. Note that some of these idioms can undergo passivization or topicalization: *What a scene he made when he was fired!* The use of the indefinite article indicates that the NPs in these idioms function as metaphors and have a referent, but only in composition with the particular verbs. The NP in the example above has a referent whose meaning is related to *theatre*. Last but not least, it should be noted that some phraseological units of this sort are conventionally negative such as *make no odds* > *no me importa/ me da igual/ me da lo mismo*.

1.3. Pragmatics

The pragmatic taxonomy is less developed in the literature. The focus here again will be the pragmatic notions which can help for the translation of idioms in the two languages. One of the most representative works are Hieke and Lattey (1983) and Lattey (1986) which use the concept of pragmatic focus for their classification. If the focus is on the individual, we get expressions such as *throw in the towel, be knackered*; if it is the world: *to go down the drain*; the interaction among individuals: *tirarse los trastos a la cabeza(fam)* > 'to have a fight, have a blazing or flaming row', 'win sb's heart' or the interaction of persons with the world *comerse el mundo* > take on the world. These groups are subdivided in positive, negative or neuter, according to the result of the action with the addressor, the addressee or a third party. For example *to pull sb's leg*, or *to laugh in sb's face* are included in the NEGATIVE INTERACTION among individuals' category. In practice, however, the distinction becomes blurred, and it is not always possible to identify the exact nature and locus of the evaluation. Moon (1998:247) offers an example: *wash one's hands of something/ someone*, an idiom which denotes 'giving up'. Such an action may be perceived as good or bad, the subject of the verb as right or wrong, and the object of the preposition as bad or good according to the sympathies of the speaker/writer.

Even when an idiomatic equivalent of these idioms is proposed by a dictionary, the TL equivalent provided may not fit as naturally into the TL content as the SL phraseological unit. For instance, *hijo de puta* in Spanish is normally rendered as *son of a bitch, bastard* in English but these are far less used than its Spanish counterpart. For example, this expression is used among young people as a greeting meaning no offence in Andalusia. No information of this sort is included in standard bilingual dictionaries, however. Strässler (1982:119), quite rightly, says: 'when applied to idioms, the two requirements of the

maxim of quality read as follows:

1. Do not use an idiom if you believe you are in a social situation which does not allow such usage.
2. Do not use idioms if you are not sure about the present social situation'

In this way, the demands of frequency and politeness in several contexts can be met. Indeed, context plays a more important role in the rendering of phraseological units than in that of simple lexemes, as the phraseological unit has its own structure that has to fit in the larger structure of the sentence. From this specific context, the translation procedures vary. In what follows, I am going to show some textual binomials in order to illustrate several translation strategies and the functioning of the phraseological competence.

The most traditional translation procedure is the use of *equivalence* or the substitution of the SL (Source Language) phraseological unit for a supposed equivalent in the TL (Target Language). In the first example: *She was pushing up daisies*> *estaba criando malvas*, the metaphorical image and the lexical composition is fairly similar (*malvas* backtranslates into English as *mallows*). However, this procedure does not always offer an adequate solution, despite the phraseological unit has been recognized and interpreted in its co-text. It may happen that we get an infra-translation or over-translation of certain pragmatic aspects of the phraseological unit. Corpas (2003:314-5) gives an example with the Spanish *salir por peteneras* ('to say something silly') which implies an absurd and senseless action done on purpose which was translated into English by *miss the point* which implies a silly but *totally involuntary* action.

Sometimes the phraseological unit is replaced by a single word (non-phraseological equivalence) or a neutralization of phraseological meanings in context takes place. In the Oxford Superlex dictionary we find *to be right up sb's alley* translated as *ser un trabajo ideal para algn.* which misses the colloquial connotations of this American English idiom. On certain occasions, the phraseological unit is totally omitted because the translator considers that its translation is irrelevant or it is impossible to transfer it into another culture (some Spanish idioms related to bullfighting i.e. *ver los toros desde la barrera* implies that you watch something from the sidelines but you neither want to get involved nor give your opinion about it, keeping out of that business). This evaluative proverb clearly shows an appeal to authority and the contextual ideology, it alludes to a socio-cultural schema where the stereotype is that bullfighters in the real world *do* see bulls in front of them and not from the barrier. This course of action is accepted as wise or

advisable by the Spanish culture (albeit only in certain situations such as *sanfermines*, the festivity in Pamplona in which bulls are run through the streets or bullfights). So, if you are not a bullfighter, then it is advisable “to watch things from the sidelines”. This Spanish schema is rhetorically powerful, coercing agreement.

Although it may seem strange, a very frequent translation procedure for translating phraseological units from English into Spanish is calques. This strategy maintains the original source culture, making the translator “visible”. Thus, the locution *the genuine article* in the sentence: ‘Often products are sold at, or near to, the price of the genuine article’ was translated in an Economics text as “el artículo genuino” although there is a possible Spanish equivalence *auténtico* (> ‘authentic’).

The translation of phraseological units may even get more difficult when the SL author manipulates them for rhetorical discourse purposes, which is fairly usual in several texts (Moon, 1998; Wotjak 1992). Such contextual changes depend on the supposed semantic and formal stability that characterizes these units and on the previous recognition of the original units that function as a base². As an example, the Spanish idiom *no dejar ni a sol ni a sombra* (‘not to give sb a moment’s peace, not to leave sb alone for a minute’) is reduced in the verbal component in ‘Ni a sol ni a sombra la deja en paz’ (> ‘He never gives her alone for a minute’) which reinforces the tenacity, insistency and constancy implicit somehow in such locution. Out of context, the phrasal verb *let up* cannot be accepted as the corresponding phraseological equivalence of the Spanish unit.

Last but not least, many uses of phraseological units are related to the pragmatics of politeness. Many are used to preserve or threaten face, establishing social relationships (Strässler 1982:126 ff.) For example: *he gets on my nerves* reflects the power relationship of the discourse participants. Phraseological units may be also used in the first and second person, generally used as mitigators, or in expressions of solidarity and sympathy such as in the following example quoted in Moon, 263 ‘Then you’ve got **a real hot spot in your hands**, don’t you?’, which can be translated into Spanish “tener un punto de fricción/motivo de discordia”, also showing solidarity with your interlocutor.

The selection of phraseological units such as this one acknowledges common ground between discourse participants by appealing to shared sociocultural schemas and evaluations. They allow evaluations to be expressed politely and also intensify solidarity between speaker and hearer, establishing an intimacy and conversational tone.

² See Delabastida (1988) for the translation of manipulated phraseological units.

1.4. Idioms from a Cognitive Perspective: The Case of Metaphors

The proper understanding of idioms draws on basic cognition, on perception, memory and categorization (Croft and Cruise, 2004; Langacker, 2000; Taylor, 2002). Cognition, society, culture and history are intertwined in rich, complex and dynamic ways in language, so an understanding of idioms requires integrating them. This is particularly relevant with figurative idioms.

Deignan (2005) has got a chapter on idioms and their metaphorical value from a corpus perspective. It is also interesting to compare if the same metaphorical value is applied or not from a contrastive perspective. Some of examples chosen at random of the commonest idioms in the English language³ are discussed below and their translation into Spanish in two of the most widely-used and up-dated bilingual dictionaries (*Gran Diccionario Oxford español-inglés* and *Diccionario Longman Advanced English-Spanish/ Spanish-English*, henceforward GDO and LAES respectively). The results show that the phraseological units are not treated systematically and that the authors sometimes indicate that an idiom can be translated both literally and metaphorically but they also omit too this vital information from time to time and they do not provide all the different translations that different registers allow (viz. to bite the bullet >*hacer de tripas corazón, apechugar*).

English idioms	GDO	LAES
<i>Hot air</i>	es pura palabrería/ es puro bla, bla, bla (coll.)	----
<i>Up in arms</i>	estar furioso con/ poner el grito en el cielo.	protestar por /rebelarse contra algo; poner el grito contra algo.
<i>A blind alley</i>	callejón sin salida	callejón sin salida
<i>Not take no for an answer</i>	-----	----
<i>Up the ante</i>	subir la apuesta inicial	a) subir, aumentar la apuesta; b) aumentar exigencias.
<i>Foot the bill</i>	pagar, apoquinar (coll.)	----
<i>A safe bet</i>	es seguro que...	una apuesta segura
<i>In cold blood/ cold-blooded</i>	a sangre fría (<i>killer</i>) despiadado, cruel, desalmado	a sangre fría, despiadado, cruel
<i>Call someone's bluff</i>	poner a alguien en evidencia	desafiar a alguien que cumpla una amenaza (que creemos que no va a cumplir)
<i>Bite the bullet</i>	hacer de tripas corazón	apechugar (coll.)
<i>A change of heart</i>	----	un cambio de opinión/ parecer/ actitud.

³ Relatively common idioms in *The Bank of English* and *the British National Corpus*.

<i>Have a card up your sleeve</i>	tener algo planeado (coll.)	---
<i>Make a splash</i>	producir o causar un revuelo	causar sensación
<i>Follow suit</i>	seguir su ejemplo, hacer lo mismo (lit., in cards) jugar una carta del mismo palo/ seguir el palo.	a) (naipes) jugar una carta del mismo palo, arrastrar; b) (fig.) seguir el ejemplo, hacer lo mismo.
<i>In full swing</i>	estar en pleno desarrollo/ estar muy animado/ estar en plena época de.	estar en pleno apogeo (fiesta)
<i>On the table</i>	proponer algo/ sobre el tapete.	sobre la mesa/ el tapete (asunto para su discusión)
<i>Keep tabs on someone</i>	llevar la cuenta de/ vigilar	---
<i>In the throes of something</i>	en trance de/ estar sumido en/ estar en medio de.	---
<i>The thumbs up</i>	---	---
<i>Sit tight</i>	no te muevas (coll.)	a) quedarse en su sitio/ no moverse b) mantenerse firme/ en su trece (obstinarse)
<i>Walk a tightrope</i>	caminar por la cuerda floja	(fig.) estar en la cuerda floja.

Table 2. Some Common English Idioms and Their Translations in GDO and LAES.

A cursory glance at this table reveals that bilingual dictionaries include common sets of predictable collocations and idioms, but do not take account of many unpredictable ones, nor all sets of predictable ones. If translators and users of an L2 develop a consciousness of the phraseological units, this may mean a better grasp of their own speech as well as to an improved contrastive knowledge of languages. In this sense, our analysis of certain collocations and idioms cross-linguistically from a semantic, syntactic, pragmatic and cognitive point of view has attempted a deeper understanding of the frequency of such a relatively neglected usage phenomenon in English and Spanish.

2. Contrastive Analysis of Proverbs in Spanish and English: Some Common Strategies in the two languages

When English and Spanish speakers use a common proverb, rather than speaking for themselves, they quote the wisdom of the community at large and endorse the authority of tradition. These proverbs count as indirect speech acts, allowing the speaker to go “off the record” (Brown y Levinson, 1987). The most common English and Spanish proverbs display some semantic properties such polysemy, pun, metonymy, hyperbole, irony, tautology, connotation, etc. based on Norrick (1985: 391-392). Attention will be paid here just to the first three due to space limitations:

Polysemy

The polysemy of the proverb *Don't count your chickens before they hatch* is interpreted literally by young children using the interpreting strategies of problem-solving and and by its standard interpretation 'To exhibit over-confidence before completing a task'. Both hearers interpret the proverb interactionally to mean that over-confidence can hamper completing any task. The imagery changes in Spanish 'No hay que vender la piel del oso antes de cazarlo' [literal translation: Don't sell the bear's skin until you hunt it]

Pun

A few proverbs have puns. Such is the case with *If reasons were as plentiful as blackberries, I would give no man a reason on compulsion* (*Henry IV, ll.iv.237-238*). This is Falstaff's response to Prince Hal's request for a 'reason', that is, he makes fun of the prince, denigrating reason or rational discourse changing "raisins" for "reasons". If Hal's request were for raisins, they are as cheap and plentiful as are reasons for the defenders of the status quo, those in power.

Metonymy

Some proverbs involve metonymies as well. *Absence makes the heart grow fonder* relates a specific part of the body, the heart, with love. This proverb in Spanish contains a simile 'la ausencia es al amor lo que al fuego el aire: que apaga el pequeño y aviva el grande' [literal translation: Absence is to love like fire to air: it puts out a small one but it intensifies a big one]. Similarly, *Two heads are better than one* indicate that some difficult situations may be solved more easily by two (or more) people working together than by one working alone (Moon 1998:194). This proverb uses a different metonymy in Spanish: 'Cuatro ojos ven más que dos' [Four eyes see more than two].

2.1. Selecting the most common Proverbs in English

In order to select the most common proverbs in English (the paremiological minimum), three criteria were combined to design a questionnaire filled by thirteen Native Speakers:

- a. Mieder's paremiological minimum (2004)
- b. Standard Dictionaries of English Proverbs
- c. Internet Frequency of these proverbs, mainly using Google and two web pages with selected proverbs⁴. Both pages have the same aim: to make

⁴ Google provides relevant information about proverb usage and frequency that is missing in monolingual corpora (CREA for Spanish and The BNC for English) and dictionaries. For example, the English proverb *You can't compare apples and oranges (it's like comparing apples and oranges)* is translated into Spanish as *no se puede comparar las churras con las merinas*. *Churra* backtranslates into English as *Kempy wool* and *merino*=*merino*. Both proverbs do not appear in standard bilingual dictionaries, which is not surprising as this Spanish

Spanish speakers get used to English proverbs. Frequency of usage and/ or familiarity of English speakers with the proverbs are key factors for the proverbs' selection. Otherwise, a selection for Second Language purposes would be meaningless. However, both pages do not state their selection criteria, it is implicit.

The proverb pages are:

<http://cogweb.ucla.edu/Discourse/Proverbs/English-Spanish.html>

Berta Alicia Chen's page proposes an equivalent proverb or functional translation.

<http://www.englishdaily626.com/proverbs.php>

English daily contains the 186 most common proverbs taught to Spanish students of English.

Out of these pages, a preliminary selection of 50 proverbs to be evaluated by the interviewees was set up, as a bigger number of proverbs could have meant that some people would have refused to complete the questionnaire. The selection of these fifty proverbs was also based on their frequency using Google, that is, those proverbs that appeared in more than 100.000 contexts. Eventually, the final number of most frequent proverbs is 51, with more than 101.000 hits; the next proverbs being at a further distance, 70.000 contexts.

Proverbs were ordered at random in the questionnaire.

1. Between the devil and the deep (blue) sea
2. Where there is a will there is a way
3. First come, first served
4. A friend in need is a friend indeed
5. Better late than never
6. Birds of a feather flock together
7. Charity begins at home
8. Every cloud has a silver lining
9. All that glitters is not gold
10. Every dog has its day
11. Actions speak louder than words
12. God helps those who help themselves
13. Great minds think alike
14. Jack of all trades and master of none

adage is culture-bound. The English proverb has 4,920 tokens in Google and the Spanish one 11,400 tokens but both are not found in the two corpora mentioned above.

15. No news is good news
16. Necessity is the mother of invention
17. Once bitten twice shy
18. Practice makes perfect
19. Prevention is better than cure
20. Robbing Peter to pay Paul
21. [Speech is silver], silence is golden
22. Strike while the iron is hot
23. There's no smoke without fire
24. When in Rome do as the Romans do
25. Absence makes the heart grow fonder
26. Don't judge a book by its cover
27. Blood is thicker than water
28. Don't make a mountain out of a molehill
29. Experience is the best teacher
30. Make hay while the sun shines
31. Out of sight, out of mind
32. Don't put the cart before the horse
33. The sky is the limit
34. Money is the root of all evil
35. An apple a day keeps the doctor away
36. Beauty is in the eye of the beholder
37. Beggars can't be choosers
38. Curiosity killed the cat
39. Grin and bear it
40. Home is where the heart is
41. Many hands make light work
42. A stitch in time saves nine
43. Time heals old wounds
44. The truth will out
45. The way to a man's heart is through his stomach
46. Love will find a way
47. Better late than never
48. Let sleeping dogs lie
49. Never say die

- 50. Each to his own
- 51. Give a thing and take a thing, to wear the devil's gold ring
- 52. It's not the end of the world

Better late than never, was repeated twice to verify the data, that is, if participants classify this proverb in the same way, it means that the classification is reliable. All participants classified this item accordingly.

Results reveal that the most common proverbs for those polled are nº18, *Practice makes perfect* (61, 54%, followed by nº 52, *It's not the end of the World*, (53, 85%) and nº 5, *Better late than never* (46,5 %).

Among those frequently used by the interviewees are Proverb nº 3, *First come, first served*, nº 21, [*Speech is silver*], *Silence is golden*, and nº 2, *Where there is a will there is a way* (46,15% usage), followed by proverbs 13, 14, 25 y 35, *Great minds think alike*, *Jack of all trades and master of none*, *Absence makes the heart grow fonder* y *An apple a day keeps the doctor away*, (38,46 %).

Among the proverbs they never use are: proverb nº 2. *Where there is a will there is a way*; 5. *Better late than never*; 8. *Every cloud has a silver lining*; 11. *Actions speak louder than words*; 14. *Jack of all trades and master of none*; 15. *No news is good news*; 18. *Practice makes perfect*; 19. *Prevention is better than cure*; 24. *When in Rome do as the Romans do*; 25. *Absence makes the heart grow fonder*; 26. *Don't judge a book by its cover*; 27. *Blood is thicker than water*; 28. *Don't make a mountain out of a molehill*; 31. *Out of sight, out of mind*; 33. *The sky is the limit*; 34. *Money is the root of all evil*; 37. *Beggars can't be choosers*; 38. *Curiosity killed the cat*.

Finally, among those they never use but they know are proverbs nº 5. *Better late than never*; 15. *No news is good news*; 31. *Out of sight, out of mind*; 50. *Each to his own*; 52. *It's not the end of the world*.

Proverbs known and used by those polled which they included in the survey are:

1. First things first.
2. Sticks and stones may hurt my bones but words will never hurt me.
3. Finders keepers, losers weepers.
4. More haste, less speed.
5. The early bird catches the worm.
6. A bird in the hand is worth two in the bush.
7. Waste not, want not.
8. All's well that ends well.

9. Least said, soonest mended.
10. Give an inch, take a mile.
11. There is a method in/to my/his/her madness.
12. You're /he/she/ is barking up the wrong tree.
13. Like a fish out of water.
14. If at first you don't succeed, try, try again.
15. An idle mind is the devil's workshop.
16. Procrastination is the thief of time.
17. Familiarity breeds contempt.
18. The early bird catches the worm.
19. It's the pot calling the kettle black.
20. It's like taking coals to Newcastle.
21. First you work and then you play.
22. Between a rock and a hard place.
23. [To be]The apple of his/her eye.

These proverbs mean an extra 44% to the total number of known and used proverbs . It is hard to know their frequency of use. The results of the questionnaire may indicate that Native English speakers seldom use proverbs but there are a few that are used again and again. This entails a progressive loss of proverbs coupled with a more fine-grained use of just quite a few.

From a lexicographer's and bilingual paremiologist's perspective, the translation of these common proverbs entails three different translation strategies shown in table 3.

i-Literal translation,

ii- **Functional equivalence** (when the Spanish proverbs are translated by equivalent idioms in English as no corresponding English proverbs are found) as in the following examples: Aquí hay gato encerrado >*there's something fishy going on*

Al final nos llevamos el gato al agua>*We pulled it off in the end.*

Como gato panza arriba>*go on the defensive.*

iii- **For Culture-bound metaphors,** the translator has to look for the corresponding target language metaphor/ metonymy:

No hay mal que por bien no venga> *Every cloud has a silver lining.*

Más vale lo malo conocido que lo bueno por conocer> *Better the devil you know (than the devil you don't).*

Table 3. Translation Strategies for Proverbs.

2.2. Translation of Spanish into English Proverbs

Proverb usage in spoken Spanish is backing down clearly. Spanish old people use proverbs less and less everyday and young people barely use them at all, they only recognize some when they hear or see them in quotations. This decline is a recurrent topic in paremiology. That is the reason why several Spanish researchers have tried to preserve this important cultural legacy⁵. Proverb dictionaries are an important means to this end. However, it is easy to detect old-fashioned proverbs in these dictionaries and there is hardly any information about their currency in present Spanish. These proverb dictionaries are organized by onomasiological order or by topics. Some of the most popular ones are the following:

- Luis Martínez Kleiser, *Refranero General Ideológico Español* (1989),
- María Josefa Canellada y Berta Pallares, *Refranero español. Refranes, clasificación, significación y uso* (2001),
- Regino Etxabe Díaz, *Gran Diccionario de refranes* (2001),
- Delfín Carbonell Basset, *Diccionario panhispánico de refranes* (2002),
- Editorial Libsa, *El gran libro de los refranes* (2004),
- Manuel Martín Sánchez, *Refranes para la vida cotidiana* (2006),
- Concepción Masiá Vericat, *El gran libro de los refranes* (2007).

These dictionaries sometimes contain both idioms and proverbs grouped pell-mell. Such is the case with *Diccionario temático de frases hechas* (2004) and Alberto Buitrago's, *Diccionario de dichos y frases hechas* (2008). There are other occasions when the proverbs are given predominance, as in *Diccionario de refranes, dichos y proverbios* by Luis Junceda (2006).

The UCM 90235 Phraseology and Paremiology Research Group have established that the Spanish paremiological minimum consists of approximately four hundred proverbs. This minimum has been established by means of surveys, written and oral texts and studying the dictionaries mentioned in the classification above. Among those four hundred proverbs, forty examples are included here by onomasiological order with their English translations in table 4. Some are a good reflection of the Spanish History and cultural

⁵ The most outstanding paremiological groups in Spanish are mainly *Grupo UCM 90235 Fraseología y Paremiología* and *PHRASEONET (Universidad de Santiago de Compostela)*.

background: The Inquisition (proverb nº3), Catholicism (proverbs 3, 16, 17, 36). The rest of proverbs reveal different aspects of everyday life: love and family (proverbs 18, 27, 40), human relationships (proverbs 7, 28, 31, 34), work (proverbs 6, 23, 38) and material culture (2, 4, 5, 8). These culture-specific proverbs are translated into English with a totally different conceptual background: *Por el hilo se saca el ovillo* > 'There is no smoke without fire'. However, there are some cases when the conceptual base is the same and a literal translation is provided: *El tiempo es oro* > 'Time is money'.

Spanish Proverb	English Proverb
1. A buen entendedor, pocas palabras bastan.	<i>A word to the wise is enough.</i>
2. A buen hambre no hay pan duro.	<i>Hunger is not dainty.</i>
3. A buenas horas, mangas verdes.	<i>Don't lock the barn door after the horse has bolted.</i>
4. A caballo regalado, no le mires el diente.	<i>Never look a gift horse in the mouth.</i>
5. A cada cerdo le llega su San Martín.	<i>Every hog has its Martinmas.</i>
6. A Dios rogando y con el mazo dando.	<i>I thank God and my cunning (archaic).</i>
7. A enemigo que huye, puente de plata.	<i>For a fleeing enemy, make a golden bridge.</i>
8. A falta de pan, buenas son tortas.	<i>Those who have no meat, bread and butter are glad to eat.</i>
9. A la fuerza ahorcan.	<i>Needs must when the devil drives.</i>
10. A la ocasión la pintan calva.	<i>Make hay while the sun shines.</i>
11. A la tercera va la vencida.	<i>Third time lucky.</i>
12. A la vejez, viruelas.	<i>There is no fool like an old fool.</i>
13. A lo hecho, pecho	<i>Don't cry over spilt milk.</i>
14. A mal tiempo, buena cara	<i>To put on a brave face.</i>
15. A otro perro con ese hueso	<i>Tell it to the marines!</i>
16. A quien Dios se la dé, San Pedro se la bendiga	<i>If the shoe fits, wear it</i>
17. A quien madruga, Dios le ayuda.	<i>God helps those who help themselves.</i>
18. A rey muerto, rey puesto.	<i>The King is dead. God save the King.</i>
19. A río revuelto, ganancia de pescadores.	<i>It's good fishing in troubled waters.</i>

Spanish Proverb	English Proverb
20. Abril, aguas mil.	<i>April showers bring May flowers.</i>
21. Afortunado en el juego, desgraciado en amores.	<i>Lucky at cards, unlucky in love.</i>
22. Agua pasada no mueve molino.	<i>The mill cannot grind with water that is past.</i>
23. Agua que no has de beber, déjala correr	<i>Don't scald your lips with another man's pottage (archaic).</i>
24. Al pan, pan, y al vino, vino	<i>To call a spade a spade.</i>
25. Ande yo caliente, y ríase la gente.	<i>Comfort is better than pride.</i>
26. Antes es la obligación que la devoción.	<i>Business before pleasure.</i>
27. Año nuevo, vida nueva.	<i>New year, new life.</i>
28. Arrieros somos, y en el camino nos encontraremos.	<i>Revenge is a dish that can be eaten cold.</i>
29. Aunque la mona se vista de seda, mona se queda.	<i>You can't make a silk purse from a sow's ear.</i>
30. Bicho malo nunca muere.	<i>A bad thing never dies.</i>
31. Cada loco con su tema.	<i>Everyone talks of what he loves.</i>
32. Cada maestrillo tiene su librillo.	<i>There are more ways than one to skin a cat.</i>
33. Cada mochuelo a su olivo.	<i>Night brings the crows home.</i>
34. Cada oveja con su pareja.	<i>Like will to like.</i>
35. (que) cada palo aguante su vela.	<i>As you make your bed, so you must lie on it.</i>
36. Cada uno en su casa, y Dios en la de todos.	<i>Every man for himself and God for us all.</i>
37. Cada uno sabe dónde le aprieta el zapato.	<i>Only the wearer knows where his shoe pinches.</i>
38. Cobra buena fama y échate a dormir.	<i>Win a good reputation and sleep at your ease.</i>
39. Con el roce, nace el cariño.	<i>Loving comes by looking.</i>

Spanish Proverb	English Proverb
40. Contigo, pan y cebolla.	<i>Better a dinner of herbs than a stalled ox where hate is.</i>

Table 4. Examples of the most common Spanish Proverbs and their Translation into English.

3. Concluding Remarks

This paper has attempted to point the way beyond traditional bilingual dictionaries on to new horizons. Two crucial points have been made in the first part related to idioms: first, the patterned nature of English and Spanish idioms, both lexically and grammatically. These patterns allow for certain flexibility on certain idioms and they do not always coincide in English and Spanish; Second, examples from corpora point out that these idioms are pervasive in oral and written communication and must be analyzed from a pragmatic and cognitive standpoint in order to avoid misunderstandings when rendering them into another language. Both idioms and proverbs provide fascinating cultural insights onto the target language. Functional, data-driven and cognitive approaches are necessary to improve the knowledge and acquisition of these multiword units. Phraseology is undoubtedly a key factor in improving fluency and accuracy in language production and translation.

The translation of idioms and proverbs from Spanish into English and vice versa is a pending task in bilingual lexicography and paremiology. Internet offers usage examples in context, but not all the sources are reliable. English and Spanish corpora include scarce proverbs and bilingual dictionaries only reflect the most significant ones, without differentiating them from idioms. The *Instituto Cervantes Proverb Database* will provide a practical solution for the translation of paremiological minimum and other frequent proverbs with expressive and discursive functions in oral and written texts.

References

- Benson, M., Benson, E., and Ilson, R.** *The BBI Combinatory Dictionary of English*. Amsterdam and Philadelphia: Benjamins, 1986.
- Biber, D.** *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman, 1999.
- Brown, P., and Levinson, S.** *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- Corpas, G.** *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Madrid: Iberoamericana. Verbuer, 2003.

Deignan, A. *Metaphor and Corpus Linguistics*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2005.

Delabatista, D. 'Wortspiele' in Snell-Hornby, M., Hönig, H.G., Kussmaul, P., and Schmitt, P. A., (eds.), *Handbuch Translation*, Tübinga: Stauffenburg, 1988, 285-288.

Fellbaum, Chr. (ed.), *Wordnet: An Electronic Database*. Cambridge, Mass: Princenton University Press.

Glässer, R. 'Relations between Phraseology and Terminology with Special Reference to English'. *ALFA*, 1994-1995, N. 7-8, P. 41-60.

Hieke, A., and Latey, E. *Using Idioms: Situationsbezogene Redensarten*. Tübinga: Niemeyer, 1983.

Latey, E. 'Pragmatic classification of idioms as an aid for the language learner' *IRAL*, 1986, Vol. 24. 3, P. 217-33.

Mieder, W. "Paremiological Minimum and Cultural Literacy." Simon J. Bronner (ed), *Creativity and Tradition in Folklore: New Directions*. Logan / Utah: Utah State University Press, 1994, 185-203.

Moon, R. *Fixed Expressions and Idioms in English. A Corpus-Based Approach*. Oxford: Clarendon Press, 1998.

Norrick, N. R. *How Proverbs Mean: Semantic Studies in English Proverbs*. Berlin, New York and Amsterdam: Mouton, 1985.

Strässler, P. *Idioms in English: A Pragmatic Analysis*. Narr: Verlag, 1982.

El desafío de alfabetizar en el siglo XXI: dimensiones y propuestas en torno a la alfabetización

Juan Antonio Núñez Cortés

Universidad Autónoma de Madrid

juanantonio.nunnez@uam.es

Universidad CEU San Pablo

Juanantonio.nunezcortes@ceu.es

María Sol Rodríguez Tablado

Universidad de Buenos Aires

solrodrigueztablado@hotmail.com

Resumen

No hay duda de que la alfabetización es un factor clave para el cambio social. Todos los tratados internacionales y legislaciones nacionales reconocen que la alfabetización como prioridad educativa. Sin embargo, el término ha ido adoptando diferentes acepciones y usos en contextos y períodos históricos diversos. El objetivo del presente artículo es comprender qué significa estar alfabetizado en el mundo de hoy para así delinear los desafíos de las políticas educativas en este campo. Para ello, se realiza una revisión de la alfabetización desde la perspectiva de algunos organismos internacionales y llamando la atención sobre su esencia como derecho. Posteriormente, se definen conceptos vinculados con él término, sus sentidos metafóricos y las dimensiones que se desprenden de las propuestas de los últimos años. Por último, y a tenor de lo presentado, se proponen una serie de lineamientos que se han de tener en una política educativa de alfabetización.

Palabras clave: alfabetización, alfabetización inicial, alfabetización académica, alfabetización múltiple, crítico.

Abstract

There is no doubt that literacy is a key factor for social change. All international treaties and national laws recognize literacy as an educational priority. However, the term has

taken on different meanings and uses in different contexts and historical periods. The aim of this article is to understand the meaning of what it is to be literate in today's world, and by these means to outline the challenges of education policies in this field. To do this, a review of literacy from the perspective of some international organizations is conducted and attention is drawn to its essence as a right. Subsequently, the concepts tied to the term are defined, their metaphorical meanings and dimensions which arise from the proposals of recent years. Finally, and in accordance with the material presented, a series of guidelines are proposed which a policy on literacy education should contain.

Keywords: literacy, early literacy, academic literacy, multiple literacy, critical.

Introducción

La alfabetización es un concepto polisémico y cambiante que se redefine según el contexto histórico. No obstante, hace más de medio siglo que la alfabetización se ha convertido en un compromiso político educativo mundial relacionado con la inclusión y la justicia social. Hoy se puede afirmar que la alfabetización es un derecho fundamental del ser humano. Pero ¿de qué hablamos cuando hablamos de alfabetización? ¿Qué es estar alfabetizado en el mundo de hoy? ¿Cuál es la responsabilidad que le compete a los sistemas educativos en este campo? ¿Cómo debe ser pensada la política educativa para garantizar y democratizar el acceso a la alfabetización? Este artículo tiene como objetivo dar respuesta a dichos interrogantes. Para ello, en los dos primeros apartados de este texto, se realizará una revisión histórica y social del concepto de alfabetización y, posteriormente, se definirá.

Por otro lado, resulta importante señalar que en el contexto actual, la alfabetización debe ser pensada desde una perspectiva social que contemple su vinculación con el aprendizaje a los largo de toda la vida, con la participación ciudadana activa y con la criticidad. Estas tres dimensiones serán desarrolladas y analizadas en el tercer apartado. Posteriormente, se atenderá a ciertos términos ligados con el concepto de alfabetización como son el alfabetismo funcional, el analfabeto absoluto y la post-alfabetización.

Por otra parte, se precisarán los usos metafóricos contemporáneos del término *alfabetización* (informativa, matemática, científica, económica, entre otras) y se diferenciarán de su sentido original, ligado específicamente al dominio de la lengua escrita. En función de los marcos conceptuales desarrollados, se explicitan los desafíos que presenta la tarea de alfabetizar en el marco de los sistemas educativos. Para finalizar, se establecen criterios generales para repensar la construcción de una política educativa en la que se garantice la alfabetización como pleno derecho.

La alfabetización como derecho fundamental desde los organismos internacionales

El interés por el concepto de alfabetización cobra especial relevancia después de la Segunda Guerra Mundial, a partir de la creación de organismos internacionales como la UNESCO en 1945 y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en 1949 (antes Oficina de Educación Iberoamericana). Entendida como un derecho, se puede considerar que el interés por el tema en el ámbito internacional se plantea ya en 1948 en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*: el derecho a la alfabetización emana del derecho a la educación de todos los individuos.

Casi treinta años más tarde, tras el Simposio Internacional de Alfabetización de 1975, en la Declaración de Persépolis, se proclama que la alfabetización «no es un fin en sí. Es un derecho fundamental del ser humano» (UNESCO, 1975:3). En la Declaración de Hamburgo de 1997 sobre la Educación de Adultos se incide en la misma idea: «la alfabetización, concebida en términos generales como los conocimientos y capacidades básicas que necesitan todas las personas en un mundo que vive una rápida evolución, es un derecho humano fundamental» (UNESCO,1997:27). En el informe *La alfabetización como fuente de libertad* se dice que la alfabetización se debe abordar desde una perspectiva basada en los derechos y ha de concebirse como uno de los principios de integración que propicia el desarrollo humano (UNESCO, 2003).

En torno al concepto de alfabetización, desde la perspectiva de la educación de adultos, los hitos que inician una reflexión continua y sistemática hasta nuestros días se producen a finales de la década de los cuarenta. La Conferencia Internacional de Educación de Adultos de Elsinor, en 1949, atiende específicamente al concepto, y también se ocupan de él, por ejemplo, en la región de América Latina y el Caribe los participantes del Seminario Regional de Educación en la América Latina (Caracas, Venezuela, 1948) y del Seminario Interamericano de Alfabetización de Adultos (Metrópolis, Brasil, 1949). Tras la Conferencia de Elsinor, las aportaciones realizadas en las conferencias de Montreal (1960), Tokio (1972), París (1985), Hamburgo (1997) y Belén du Pará (2009); junto con el Congreso de Teherán (1965), y las declaraciones de Persépolis (1975) y Nairobi (1976), han contribuido a su desarrollo y matización, pese a que no son los únicos eventos realizados en las últimas décadas (Salgado, 1984). No obstante, a partir de sus propuestas se desprenden una serie de matices o dimensiones que conllevan la superación de un concepto que en ocasiones había quedado restringido al conocimiento de nociones básicas de lectura, escritura y matemáticas.

Desde este punto de vista, el de la educación de adultos –pero también desde aquellos que

atienden a la educación inicial y para todos– el discurso sobre la alfabetización no solo ha sido desarrollado en el contexto gubernamental internacional, como se desprende de las conferencias, congresos y declaraciones citadas. Desde el contexto gubernamental nacional, la atención al fenómeno y las definiciones que emanaban de diferentes iniciativas han sido divergentes. Así, esto se aprecia en el informe *Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007–2015. Informes de países* de la OEI en el que cada país define explícitamente qué entiende por alfabetización; o en *La alfabetización, un factor vital* (UNESCO, 2006) en donde, por ejemplo, se aprecia cómo unos países consideran imprescindible la formación matemática y otros no hacen referencia a la misma.

No obstante, el discurso producido en el contexto gubernamental tanto internacional como nacional –que ha conceptualizado la alfabetización como algo desarrollista– no se entiende sin la influencia e intertextualidad de las reflexiones teóricas de distintas corrientes del contexto académico (Valdivieso, 2008). En este sentido, Barriga y Viveros (2009), tras un pormenorizado estudio sobre las referencias a los conceptos de alfabetización, analfabetismo y cultura escrita en documentos datados entre el año 1948 y el 2009, concluyen que:

La evolución de las concepciones de la alfabetización por parte de la comunidad internacional así como los encargados de las políticas de educación se han ampliado y, más allá de contemplar simplemente a la alfabetización como la adquisición de competencias cognitivas básicas para leer y escribir, se han incluido definiciones que involucran distintas dimensiones relacionadas con la alfabetización y la cultura escrita, tales como el sujeto, su contexto y la sociedad. En algunos casos, se han propuesto conceptos que apuntan a una visión integral de estas dimensiones, lo cual habla de la complejidad y de la intención de integrar distintas visiones para buscar consensos. (2009:2).

Conceptualización de la alfabetización

Teniendo estas consideraciones en cuenta y la opinión extendida de que el término alfabetización, al igual que otros expuestos en este documento, es polisémico y no está exento de controversia en tanto que es difícil de definir (Letelier, 2008), es pertinente no dejar de obviar que hay todo un campo léxico que lo matiza, amplía, equipara o, en ocasiones, difumina. Muestra de ello es el hecho de que la alfabetización haya sido definida por oposición a conceptos como analfabetismo, o que se haya clasificado según los niveles de conocimientos o destrezas de lectura, escritura y matemáticas a través de expresiones como básica o funcional (Piñón, s. f.); también, por otro lado, se ha matizado su sentido frente al de *literacidad* y *literacy* (Infante *et al.*, 2000).

En el diccionario de la RAE se define la *alfabetización* como «acción y efecto de alfabetizar», y se presenta el verbo con dos acepciones, una que atiende al hecho de ordenar alfabéticamente y otra que hace referencia a «enseñar a leer y a escribir». Otros diccionarios como el *Diccionario del Español Actual* (Seco, Andrés y Ramos, 1999) y el *Diccionario de uso del español* de María Moliner (2007) coinciden con el de la RAE; mientras que en el *Diccionario Ideológico de la Lengua Española* (Casares, 1975) solo se contempla la primera acepción. Las propuestas son, tras lo expuesto, insuficientes. Con independencia de la perspectiva lexicográfica, al querer fomentar políticas de alfabetización de niños, jóvenes y adultos, como se ha hecho referencia en el apartado anterior, las organizaciones internacionales y nacionales se han visto en la necesidad de exponer lo que entendían por el concepto al fin de establecer el campo de acción de sus propuestas.

Así, por ejemplo, la UNESCO (2006) contempla cuatro concepciones, aun aceptando que muchas de las definiciones que hay pueden ser hasta contradictorias: *a)* como conjunto de competencias cognitivas de lectura y de escritura, en cálculo y aquellas que permiten acceder al conocimiento y a la información; *b)* la alfabetización tal como se aplica, se practica y se sitúa; *c)* la alfabetización como proceso de aprendizaje global, activo y crítico, y no como producto; *d)* y la alfabetización como texto, que la enfoca desde el punto de vista del contenido.

En un sentido completo, para estar alfabetizado (Hernández Zamora, 2003, 2008; Kalman, 1999) hay que conocer: *a)* el código específico de una lengua; *b)* la lengua específica de los textos; y *c)* el lenguaje social específico para entender ciertos textos. Asimismo, hay que *d)* tener la experiencia práctica para elaborar una interpretación correcta conforme con los criterios de interpretación aceptados por la *comunidad de práctica específica* que utiliza el texto concreto; *e)* «pertenecer y participar en ciertas *comunidades de práctica* (también nombradas *comunidades discursivas*) para entender los códigos o *prácticas interpretativas específicas* gracias a las cuales un miembro de ese grupo o comunidad será considerado alfabetizado» (Hernández Zamora, 2008:19); y *f)* «ser capaz de elaborar significados (interpretar o producir) a través de medios digitales y multimodales» (Hernández Zamora, 2008:19). E, incluso, se amplía a las habilidades de comprensión y expresión oral, pues se espera que durante el proceso alfabetizador las personas desarrollen la lengua oral y hablen con fluidez (Garton y Pratt, 1991).

La alfabetización inicial, avanzada, académica, profesional y múltiple

Tal y como se planteará en el apartado 5, en las últimas décadas se ha generalizado el uso del término alfabetización en diferentes campos del conocimiento a través de expresiones tales como alfabetización científica, tecnológica, informática, entre otras. En estos campos, se asocia a un conocimiento general y a un proceso de sensibilización en relación con nuevos saberes. El término se adopta «para señalar que la difusión masiva de conocimientos y avances en dichos campos pueden compararse en nuestro siglo con lo que la alfabetización lingüística representó a fines del siglo XIX» (Zamero, 2010:164).

Sin embargo, es preciso delimitar el campo de la alfabetización en su sentido más estricto a fin de realizar un abordaje viable de dicha proceso y evitar confusiones. Lejos de sus acepciones metafóricas, la alfabetización es un proceso centrado en el desarrollo continuo de las destrezas discursivas escritas. Ahora bien, este conocimiento de la lengua escrita requiere tiempos articulados y procesuales para su desarrollo. Por esto, el proceso de alfabetización trasciende el sistema educativo, desde el nivel infantil hasta los saberes de lectura y escritura que se requieren en el ámbito profesional. En este largo proceso se han establecido teóricamente diferentes etapas que se conocen como alfabetización inicial, avanzada, académica y profesional.

La alfabetización inicial o primera alfabetización sienta las bases para la apropiación del sistema de la lengua escrita y las habilidades de lectura y escritura en el primer tramo de la escolaridad obligatoria, es decir, nivel inicial o infantil y primer ciclo de la escuela primaria. Braslavsky sostiene que la comunidad científica reconoce en nuestro tiempo que «los primeros años de la vida de los niños –desde el nacimiento hasta los 8 años— constituyen el período más importante para el desarrollo de la alfabetización» (2003:93). A efectos de una conceptualización analítica, el proceso continúa con la alfabetización avanzada, etapa que se inicia durante la etapa de educación primaria y se consolida gradualmente en el siguiente ciclo, es decir, en la educación secundaria. La alfabetización avanzada es definida como el

nivel de alfabetización que consolida los conocimientos adquiridos y deja al alfabetizado en condiciones de gestionar por si mismo lecturas y escrituras diversas, cada vez más extensas y complejas. (...) En su forma plena, la alfabetización avanzada garantiza el dominio de los procesos de comprensión y las formas de producción de los textos de circulación social, que permiten autonomía y eficacia de las personas en su desempeño lector y escritor y que a la vez posibilitan acrecentar el aprendizaje en los distintos campos del conocimiento. (Melgar, 2005:11-12).

Para designar la alfabetización que se lleva a cabo en los estudios superiores se ha acuñado la expresión *alfabetización académica*. En este sentido, la alfabetización académica consiste en el desarrollo de la competencia comunicativa *desde la universidad* de los estudiantes para que formen parte de la comunidad discursiva y aprendan en ella. Tras una década de desarrollo del término, Carlino (2013) propone recientemente una revisión del concepto:

Sugiero denominar “alfabetización académica” al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. (Carlino, 2013: 370).

Por otro lado, la *alfabetización profesional* atiende al proceso, sobre todo, en el ámbito laboral. Es un concepto estrechamente ligado al de alfabetización académica pues se ha de preparar a los estudiantes para que se puedan adecuar a múltiples contextos discursivos una vez terminados sus estudios superiores. De esta manera, trabajar los textos profesionales en la universidad es algo indispensable.

Por último, en el año 2012, el Consejo de la Unión Europea presentó unas conclusiones a partir de un grupo de expertos en alfabetización y ha propuesto un término al que la UNESCO ya se había referido en 1978, pero que cada vez tiene más pertinencia y uso (Oxenham, 2008), la *alfabetización múltiple*, que la entiende como:

un concepto que engloba tanto las competencias de lectura como de escritura para la comprensión, utilización y evaluación crítica de diferentes formas de información, incluidos los textos e imágenes, escritos, impresos o en versión electrónica, y abarca la alfabetización básica, funcional y múltiple. [...] La alfabetización múltiple es una competencia esencial para la vida, que faculta a cada ciudadano a desarrollar capacidades de reflexión, de expresión oral, de pensamiento crítico y empatía, a impulsar el desarrollo personal, la confianza en sí mismo, el sentido de identidad y la plena participación en la economía y la sociedad digital y del conocimiento. (Consejo de la Unión Europea, 2012:1).

Las dimensiones de la alfabetización

Esta definición retoma tres ideas o dimensiones fundamentales que se han venido señalando y repitiendo con profusión por parte de la UNESCO y la OEI, a saber: participar de forma activa en la sociedad, aprender a lo largo de toda la vida y ser crítico en el entorno. Estas dimensiones proyectan la idea de alfabetización dentro del ámbito social (Pujato, 2009).

En primer lugar, la alfabetización, al «ser (para la persona) necesaria para la actuación eficaz en su grupo o comunidad» (UNESCO, 2006:32), se vincula con la idea de la participación en la sociedad. En 1948, en el Seminario Regional de Educación en América Latina, celebrado en Caracas, se considera que la alfabetización promoverá que la persona «desempeñe con dignidad su papel de ciudadano y haga buen uso de los derechos que le corresponden en su calidad de tal» (Salgado, 1984:s. p.). Kalman (1999), por su parte, describe cómo en la Conferencia Mundial de la UNESCO de 1965, la alfabetización trasciende lo rudimentario y se considera como un medio para que las personas desempeñen un papel social, cívico y político. Es decir, es una herramienta «necesaria para activar la ciudadanía» (Lind, 2008:6). De hecho, la alfabetización se puede relacionar con los conceptos que Marshall propone de ciudadanía cívica, social y política (Puelles Benítez, 2006). Sin un ciudadano alfabetizado difícilmente podrá haber ninguno de estos tipos de ciudadanía (Núñez Cortés, 2009). Es más, la alfabetización es un «fenómeno construido socialmente», en tanto que proceso comunicativo, pero construido por y para la sociedad (Cook-Gumperz, 1988).

En segundo lugar, la alfabetización se entiende también como un *continuum* en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, como un aprendizaje permanente, en tanto que puede ser adquirida por las personas en diferentes niveles o grados, como muestra la multiplicidad de propuestas sobre alfabetización, analfabeto funcional o post-alfabetización, y las diferentes etapas que se han presentado en el apartado anterior. Esta perspectiva ya había sido señalada por la UNESCO en 1957, pero no ha comenzado a ser objeto de interés hasta la última década del siglo pasado (Letelier, 2008). Pero, además de ser parte, la alfabetización es algo imprescindible para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, y no solo como un engranaje de la educación permanente (Latapí y Castillo, 1985) que finaliza en la educación formal, sino como algo que posibilita acceder continuamente al conocimiento y aprender (Torres, 2006).

Por último, la alfabetización está estrechamente relacionada con el pensamiento crítico y reflexivo hasta tal punto que se ha considerado como un «conjunto complejo de

competencias *críticas* que permite a los individuos [...] comunicar y comprender la circulación de ideas entre los individuos y grupos» (UNESCO, 2006:160). En este sentido, fueron y siguen siendo reveladoras, y quizá ahora más oportunas que nunca, las ideas de Freire (1970) cuando considera que el proceso de alfabetización «crítica» (UNESCO, 2006) no solo consiste en decir y repetir palabras, sino que tiene su fundamento en la obtención de la propia palabra, de una voz generada a partir del pensamiento fruto -además de la lectura del texto- de la lectura del contexto y del mundo.

El alfabetismo funcional, el analfabeto absoluto y la post-alfabetización

Por otro lado, en torno a la alfabetización surgen otros tantos conceptos, como *alfabetismo funcional*, *analfabetismo absoluto* o *post-alfabetización*, que han impulsado una animada discusión académica (Jiménez del Castillo, 2005). La falta de consenso sobre las realidades a las que se refieren, la búsqueda de la concreción terminológica y la multiplicidad de propuestas con una clasificación sistemática en la que abundan los matices dificulta la adopción de planteamientos concretos. Así, pese a que es común pensar que la persona analfabeta es aquella que no sabe leer ni escribir, el término se complejiza al diferenciarse entre analfabeto absoluto –que a su vez se ha dividido, por ejemplo, en dos: preanalfabetos *versus* analfabetos (Soria, 1968)– y analfabeto funcional, definido como aquel individuo que:

no ha aprendido el código escrito de la lengua, o que ha asistido poco o nada al sistema formal de educación aunque se reconoce que tiene saberes y experiencias aprendidas en la familia y el grupo social al que pertenece. Se refiere a la persona que carece de la información y conocimientos básicos necesarios para poseer las habilidades para interpretar y criticar la realidad individual y social que le rodea; por lo tanto, no puede transformarla. (Piñón, s. f.: 4).

Por oposición al analfabeto funcional, que en pocas palabras se puede entender como aquel que lee sin comprender o que escribe pero sin poder comunicar las ideas que quiere (Torres, 2005), se entiende el alfabetismo funcional. La UNESCO propone lo siguiente:

Se considera alfabetizada a la persona que posee los conocimientos teóricos y prácticos fundamentales que le permiten emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad, y que posee un dominio suficiente de la lectura, escritura y aritmética como para seguir utilizando los conocimientos adquiridos al servicio de su propio desarrollo y del de la comunidad. (UNESCO, 1965: en Infante et al., 2000:14).

La *post-alfabetización* ha sido otro término acuñado también en el ámbito de la educación de adultos que hace referencia a varias ideas propias del campo como el mayor hincapié o continuidad de políticas e iniciativas para reforzar las campañas de alfabetización; como sinónimo de alfabetización funcional; como proceso de práctica de la lectura y la escritura frente al de adquisición que se relacionaría simplemente con la alfabetización; y, hasta como un conjunto de contenidos útiles para la vida (Medina, 1982; Torres, 2008). Esta amplitud e indefinición conceptual ha conllevado diversos problemas operativos asociados, por ejemplo, a la ausencia de criterios para delimitar los programas de postalfabetización frente a los de alfabetización; su tardía planificación; la falta de personal cualificado, etc. (Torres, 2008).

La alfabetización como metáfora o las nuevas alfabetizaciones

Tiene, pues, la alfabetización, en la medida en que responde a los cambios de la sociedad, una naturaleza cambiante (UNESCO, 2004) al querer responder en parte a las nuevas necesidades de los individuos provocadas por las nuevas formas de comunicación, las diferentes funciones atribuidas a la lectura y a la escritura, y al contexto socioeducativo. Es manifiesto el hecho de que el concepto tradicional de alfabetización básica no es suficiente para dar cuenta de todas las necesidades de la sociedad actual (Marín, 2006).

Saber usar las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, tener capacidad para elegir la información en esta era llamada del conocimiento, entender, comprender y leer al otro son hechos que algunos relacionan con la capacidad de comunicarse adecuadamente para vivir en sociedad, de ahí que propongan nuevos epítetos. Ante este contexto, algunos autores (Hull, 2003) han señalado que el término se está desnaturalizando, y que surgen nuevas alfabetizaciones para los nuevos tiempos, algo que habría de entenderse como inherente y propio de la mutabilidad diacrónica de la lengua. Pero que puede hacer que se corra el riesgo de que el término por querer referirse a todo finalmente no lo haga a nada (Kress, 2005). La alfabetización cambia de manera especialmente rápida y no se tiene la certeza de qué va a abarcar después (Hannon, 2004). En este sentido, se han llegado a señalar hasta treinta y ocho tipos diferentes de alfabetización (Venezky, 2005). Entendida la alfabetización como una capacidad que permite comprender cualquier ámbito de la realidad, o como «metáfora para significar “conocimiento” y “comprensión”» (Bhola, 2008, p. 8, Braslavsky, 2003), en las últimas décadas se proponen nuevas alfabetizaciones como la audiovisual (Marquès, 2000; Ramírez de la Piscina, Zarandona, Basterretxea e Idoiaga, 2006), la ambiental (Figuerola, 1998, 2002), la económica o financiera (véase p. s.), la emocional (Castro, 2006) –en la

línea del planteamiento sobre las inteligencias múltiples de Gardner (1998) y sobre la inteligencia emocional de Goleman (1996)–, la gráfica (Eudave, 2009; Postigo y Pozo, 1999), la informacional (véase párr. s.), la jurídica (Bournissent, Cordini y Giménez, 2011), la matemática (véase p. s.), la mediática (Bernabeu, Esteban, Gallego y Rosales, 2011; Fedorov, 2011) o la sanitaria (Chew, 2004; Falcón y Luna, 2012). A este compendio de conocimientos y prácticas concretos Lind (2008) se ha referido como prácticas de alfabetización.

A modo de ejemplo se exponen, a continuación, algunas propuestas de alfabetización específicas que tienen gran repercusión en los medios de comunicación y en la red, como muestran el número de resultados encontrados en buscadores informáticos. Se hace referencia a la alfabetización informacional, a la científica, a la matemática y a la económica.

La *alfabetización informacional*, también conocida bajo el acrónimo ALFIN (Basulto, 2009) es «saber cuándo y por qué necesitas información, dónde encontrarla, y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética» (Abell *et al.*, 2004, p. 79). Esta idea de alfabetización engloba otros tipos de alfabetización como la *digital* y la *tecnológica* (Gómez, Calderón y Magán, 2008).

Por otro lado, la *información científica* consiste en el conjunto de conocimientos científicos y tecnológicos que permiten a los individuos desenvolverse en las actividades cotidianas, enfrentarse a los problemas básicos de salud y supervivencia, y valorar la ciencia como un componente cultural con una compleja relación con la sociedad (Sabariego del Castillo y Manzanares, 2006). En tanto compendio de conocimientos, Reid y Hodson responden a la pertinente pregunta de Gil y Vilches (2001) sobre el currículo que debería contemplar la propia alfabetización científica. Es decir, una vez más, la alfabetización se utiliza como sinónimo de conjunto de conocimientos.

Otro tipo de alfabetización que hace referencia a capacidades, contenidos y destrezas es la *alfabetización matemática*, propuesta desde la OCDE en el Informe PISA como «las capacidades individuales de los estudiantes para analizar, razonar y comunicar eficazmentecuando formulan y resuelven problemas matemáticos en una variedad de dominios y situaciones» (Rico, 2005:9).

En la misma línea competencial, se ha definido la *alfabetización económica* como el «conjunto de conceptos, habilidades, destrezas y actitudes que permiten al individuo la comprensión del entorno económico cercano y global, y la toma de decisiones eficientes de acuerdo a sus recursos financieros» (Yamani, 1997, en Herrera, Estrada y Denegri (2011: 84).

Los desafíos de la alfabetización en el campo de la política educativa

Tras lo expuesto en los apartados anteriores y partiendo de la premisa de que la alfabetización es una necesidad básica de aprendizaje y clave para aprender a aprender y que, como señala la OEI, favorece la identidad cultural, la participación democrática y la ciudadanía, la tolerancia y el respeto por los demás, el desarrollo social, la paz y el progreso, no cabe duda de que esta necesita ocupar un lugar preponderante en las políticas educativas de los sistemas educativos.

A pesar del reconocimiento desde los ámbitos nacionales e internacionales de la importancia de la alfabetización, se encuentra lejos de ser un derecho garantizado para todos. El *Atlas de la Alfabetización* del Instituto de Estadística de la UNESCO indica que en el mundo hay 781 millones de adultos analfabetos, de los cuales el 64% son mujeres. Esta cifra hace referencia a los *analfabetos absolutos*, sin embargo, se elevaría significativamente si los indicadores se realizasen a partir del concepto de *analfabetismo funcional* desarrollado previamente. En cualquier caso, nos encontramos ante un mundo en donde el derecho a la alfabetización aún no está garantizado ni democratizado.

En función de las conceptualizaciones y dimensiones que adquiere la alfabetización en la actualidad (presentadas en los apartados 2 y 3), ya no basta como indicador del acceso a dicho derecho la capacidad de leer y escribir desde una noción básica. A diferencia de los desafíos históricos y fundantes de la escuela, los sistemas educativos actuales se encuentran ante el reto y la responsabilidad de garantizar el acceso a lo que la comunidad internacional ha denominado como *alfabetización múltiple*. En este sentido, se amplían y complejizan los horizontes de la política educativa redefiniendo al sujeto alfabetizado como aquel que puede participar como ciudadano activo y crítico. En este sentido y teniendo en cuenta que es un proceso que dura toda la vida, la alfabetización no solo debe ser atendida desde la educación formal. Es un imperativo que desde las instituciones públicas se desarrolle la competencia comunicativa de los ciudadanos en el ámbito de la educación no formal. Así, por ejemplo, las bibliotecas se deben convertir en centros a través de los cuales se fomente iniciativas que atiendan a esto. También, en otro orden, las empresas han de contribuir a este desarrollo formando profesionales capaces de generar y comprender cualquier texto vinculado a tu trabajo.

Criterios para la construcción de una política educativa alfabetizadora

Comprendido el carácter procesual del aprendizaje de la alfabetización, este debe ser

programado por la política educativa desde una perspectiva transversal, asignando a cada nivel educativo sus contenidos y responsabilidades que le competen al respecto. En este sentido, resulta fundamental para la consecución de una efectiva alfabetización que los sistemas educativos aborden la planificación de la misma con una política coherente y realista.

Al mismo tiempo, habida cuenta de la importancia de los primeros años de vida como período crucial para el desarrollo de la alfabetización, resulta indispensable democratizar y universalizar el acceso a la alfabetización inicial desde el nivel infantil. De este modo, la escuela se constituye como un agente esencial para compensar las desigualdades de origen en lo que refiere al acceso a la cultura letrada.

La formación del profesorado, por otro lado, constituye una una pieza fundamental para el cambio educativo. Una sólida política educativa alfabetizadora debe contemplar, como elemento central, la formación del profesorado (tanto para el nivel infantil, primario, secundario y superior). Por un lado, es necesario que en las instituciones formadoras asuman un modelo transversal de alfabetización académica, esto es, que se involucren de forma global en la tarea de alfabetizar a sus estudiantes, y generen espacios, recursos materiales y humanos suficientes. Pero además, los programas de estudio del profesorado deben garantizar espacios curriculares para la enseñanza de la didáctica de la alfabetización (según el nivel al que corresponda).

Por último, el sistema educativo debe contemplar un sistema nacional de evaluación del proceso de alfabetización de los estudiantes en los distintos niveles. La construcción de criterios e indicadores deberán responder a las etapas de alfabetización inicial, avanzada o académica según corresponda. La evaluación debe ser un instrumento para analizar, diseñar y repensar la política de alfabetización. En este sentido, la lectura y la escritura como destrezas propias de la competencia comunicativa han de medirse en su desempeño. Enseñar a leer y a escribir, al fin y al cabo, para hacer del que aprende un ciudadano crítico: capaz de ponerse en la situación del otro para comprenderlo cuando lo lee, y capaz de pensar en el otro para ser comprendido cuando escribe.

Referencias bibliográficas

Abell, A., Armstrong, C., Boden, D., Town, J. S., Webber, S. y Woolley, M. Alfabetización en información: la definición de CILIP (UK). *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*. 2004, Vol, 77, P. 79-84. <http://www.aab.es/pdfs/baab77/77a4.pdf>

Barriga, J., y Viveros M. Á. *Cronología de conceptualizaciones de los términos alfabetización, analfabetismo y cultura escrita*. 2009.

http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/investigacion/lineas_investigacion/alfabetizacion/documentos_preliminares/cronologia_de_conceptualizaciones.pdf

Basulto, E. La alfabetización informacional. *Revista Digital Sociedad de la Información* 16, 2009.<http://www.sociedadelainformacion.com/16/alfabetizacion.pdf>

Bernabeu, N., **Esteban**, N., **Gallego**, L. Y., y **Rosales**, A. *Alfabetización mediática y competencias básicas*. 2011.

https://www.educacion.gob.es/documentos/mediascopio/archivos_secciones/156/ccbb.pdf

Bhola, H. S. Alfabetización de adultos para el desarrollo sostenible: Crear un discurso para la acción basado en el conocimiento. H. S. Bhola y S. Valdivieso (ed.), *Hitos de la Alfabetización para el Desarrollo Sostenible*. 2008, 1-87.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001595/159543s.pdf>

Bournissent, M. J., **Cordini**, N. S. y **Giménez**, R. L. *Asesoramiento y Alfabetización Jurídica para Ejercer Nuestros Derechos*. Trabajo presentado en XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria, organizado por la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina, 2011.

<http://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa3/construyendo-el-puente-eduac.pdf>

Braslavsky, B. *¿Qué se entiende por alfabetización?* Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura, 2003, Vol. 24. 2.

http://www.oei.es/fomentolectura/que_se_entiende_por_alfabetizacion_braslavsky.pdf

Carlino, P. *La alfabetización académica diez años después*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. 2013, Vol. 18, N. 57, P. 355-381.

Casares, J. *Diccionario Ideológico de la Lengua Española* (2.^a ed.). Barcelona: Gustavo Gili, 1975.

Castro, A. Alfabetización emocional: la deuda de enseñar a vivir con los demás. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2006, Vol. 37.6.

<http://www.rieoei.org/deloslectores/1158Castro.pdf>

Chew, L. D. El impacto de la baja alfabetización sobre los resultados de la diabetes. *Diabetes Voice*. 2004, Vol. 49.3, P. 30-32.

http://www.idf.org/sites/default/files/attachments/article_301_es.pdf#page=31

Consejo de la Unión Europea. *Conclusiones del Consejo, de 26 de noviembre de 2012, sobre alfabetizaciones múltiples*.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:393:FULL:ES:PDF>

Cook-Gumperz, J. *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1988.

Declaración Universal de los Derechos Humanos. Adoptada y proclamada el 10 de diciembre de 1948.

Eudave, D. Niveles de comprensión de información y gráficas estadísticas en estudiantes de centros de educación básica para jóvenes y adultos de México. *Educación matemática*. 2009, Vol. 21.2, P. 5-37. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ed/v21n2/v21n2a2.pdf>

Falcón, M., y Luna, A. Alfabetización en salud: concepto y dimensiones. Proyecto europeo de alfabetización en salud. *Revista Comunicación y Salud*. 2012, Vol. 2.2, P. 91-98. <http://www.revistadecomunicacionysalud.org/index.php/rcys/article/view/35/42>

Fedorov, A. Alfabetización mediática en el mundo. *Infoamérica. Revista Iberoamericana de Comunicación*. 2011, Vol. 5, P. 7-23. <http://www.infoamerica.org/icr/n05/fedorov.pdf>

Figueroa, A. *Alfabetización Ambiental en San Luis Potosí*. 1998.

<http://anea.org.mx/docs/Figueroa-AlfabetiSLP.pdf>

_____. *Alfabetización Ambiental como piedra de toque para la Conservación*. 2002. <http://www.anea.org.mx/docs/Figueroa-AlfabetizacionAmbiental.pdf>

Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 1970.

Gardner, H. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1998.

Garton, A., y Pratt, C. *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica, 1991.

Gil, D., y Vilches, A. Una alfabetización científica para el siglo XXI. Obstáculos y propuestas de actuación. *Investigación en la Escuela*. 2001, Vol. 43, P. 27-37.

http://www.oei.es/catmexico/una_alfabetizacion_cientifica%20.pdf

Goleman, D. *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 1996.

Gómez, J. A., Calderón, A., y Magán J. A. *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones. El papel de las bibliotecas*. 2008. <http://biblioteca.ucm.es/biblioteca/0Libro.pdf>

Hannon, P. Mapping the landscape of literacy. En T. Grainger, *The Routledge Falmer Reader in Language and Literacy*. New York: Routledge Falmer, 2004, 19-32.

Hernández Zamora, G. Comunidades de lectores: Puerta de entrada a la cultura escrita. *Decisio. Saberes para la acción en la educación de adultos*. 2003, N. 6.

http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_6/decisio6_saber3.pdf

_____. Alfabetización: teoría y práctica. *Decisio. Saberes para la acción en la educación de adultos*. 2008, Vol. 21, P. 18-24.

http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_21/decisio21_saber3.pdf

Herrera, M. G., Estrada, C. A., y Denegri, C. La alfabetización económica, hábitos de consumo, actitud hacia el endeudamiento y su relación con el bienestar psicológico en funcionarios públicos de la ciudad de Punta Arenas. *Magallania*. 2011, Vol. 39.1, P. 83-92.
<http://www.scielo.cl/pdf/magallania/v39n1/art05.pdf>

Hull, G. A. Youth Culture and Digital Media: New Literacies for New Times. *Research in the Teaching of English*. 2003, Vol. 38. 2, P. 229-233.

<http://ebooks6.com/download.php?id=72251>

Infante, M. I. (Coord.), Rothman, D., Masagão, V., Mariño, G., Villafaña, R., Deltoro, A., Arce, M. E., y Gaiza, L. Alfabetismo funcional en siete países de América Latina. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe Unesco-Santiago, 2000.

http://www.oei.es/alfabetizacion/b/Alfabetismo_funciona_AL_2000.pdf

Jiménez del Castillo, J. Redefinición del analfabetismo: El analfabetismo funcional. *Revista de Educación*. 2005, Vol. 338, P. 273-294.

http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_17.pdf

Kalman, J. Alfabetización: acceso a la cultura escrita, a la educación y a la información. Proyecto principal de educación en América Latina y Caribe. *Boletín 50*. 1999, 28-46.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001191/119117s.pdf>

Kress, G. *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2005.

Latapí, P., y Castillo, A. (Comp.). *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. Pátzcuaro: Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina y el Caribe-OREALC, 1985.

http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/images/stories/publicaciones/retablos_papel/retablo_papel14.pdf

Letelier, M. E. *La construcción de un sistema de indicadores en programas de alfabetización y educación permanente* [Documento preparado para el Plan Iberoamericano de Alfabetización impulsado por la OEI], 2008. <http://www.oei.es/alfabetizacion/Letelier.pdf>

Lind, A. *Literacy for all: Making a Difference*. Paris: UNESCO, 2008.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001597/159785e.pdf>

Marín, M. Alfabetización académica temprana. *Lectura y vida*. 2006, Vol. 27.4, P. 30-39.

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/27_04_MarIn.pdf

Marquès, P. *La alfabetización audiovisual*. 2000.

<http://www.peremarques.net/alfaaudi.htm>

- Medina, G. A.** *La post-alfabetización en América Latina y el Caribe*. Pátzcuaro: CREFAL-UNESCO-OREALC, 1982.
- Melgar, S.** *Aprender a pensar las bases para la alfabetización avanzada*. Buenos Aires: Papers, 2005.
- Moliner, M.** *Diccionario de uso del español* (3.ª ed., 2 vols.). Madrid: Gredos, 2007.
- Núñez Cortés, J. A.** Sociedad lectora iberoamericana (Planes de Alfabetización y de Fomento de la Lectura). En S. Yubero, J. A. Caride y E. Larrañaga, *Sociedad Educadora, Sociedad Lectora*. Cuenca: UCLM, 2009, 299-306.
- Oxenham, J.** *Effective literacy programmes: options for policy-makers*. Paris: UNESCO, 2008.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001636/163607e.pdf>
- OEI** (s. f.). *Plan Iberoamericano de alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas. 2007-2015. Informes de países*.
<http://www.oei.es/alfabetizacion/informepaises.pdf>
- Piñón, S.** (s. f.). *Glosario conceptual de la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas*.
http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/investigacion/lineas_investigacion/alfabetizacion/documentos_preliminares/glosario-eda-sandra_pinon.pdf
- Postigo Y., y Pozo J. I.** Hacia una nueva alfabetización: El aprendizaje de la información gráfica. En J. I. Pozo y C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico: Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana, 1999, 251- 267.
- Puelles Benítez, M. de.** *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Morata, 2006.
- Pujato, B.** *El ABC de la alfabetización. ¿Cómo enseñamos a leer y a escribir?*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009.
- Ramírez de la Piscina, T., Zarandona, E., Basterretxea, J. I., e Idoiaga, P.** Estudio sobre la alfabetización audiovisual de los adolescentes vascos: Recopilatorio de actitudes críticas y acríicas. *Zer. Revista de Estudios de Comunicación*. 2006, Vol. 11.21, P. 177- 202.
<http://www.ehu.es/zer/hemeroteca/pdfs/zer21-11-ramirezdelapiscina.pdf>
- Rico, L.** La alfabetización matemática y el proyecto PISA de la OCDE en España. *Revista Padres y Madres* [Revista de la Confederación Española de Padres y Madres de Alumnos. CEAPA]. 2005, Vol. 82, P. 7-13.
<http://es.scribd.com/doc/52348362/Alfabetizacion-matematica-luis-rico-romero>
- Sabariago del Castillo, J. M., y Manzanares, M.** *Alfabetización científica*. Trabajo presentado en el I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación, organizado por la OEI, la AEI, la UNAM, el IPN, la UAM, la Academia Mexicana de Ciencias y la Academia de Ingenieros, en México D. F. 2006.

<http://www.oei.es/memoriasctsi/mesa4/m04p35.pdf>

Salgado, J. *La alfabetización y la post-alfabetización en la perspectiva de eventos internacionales*. 1984.

http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/images/stories/publicaciones/retablos_papel/retablo_papel12.pdf

Seco, M., Andrés, O. y Ramos, G. *Diccionario del español actual* (2 vols.). Madrid: Aguilar, 1999.

Soria, L. E. *Alfabetización funcional de adultos*. Pátzcuaro: CREFAL, 1968.

Torres, R. M. *Justicia educativa y justicia económica: Doce tesis para el cambio educativo*. 2005.

http://www.entreculturas.org/files/documentos/estudios_e_informes/12tesis_RMT.pdf?download

_____. Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. 2006, Vol. 1.

<http://www.oei.es/alfabetizacion/AprendizajePermanenteESP.pdf>

_____. Luego de la alfabetización, ¿La post-alfabetización? Problemas conceptuales y operativos. *Docencia*. 2008, Vol.34, P. 30-38.

<http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100731220656.pdf>

UNESCO. *Simposio Internacional de Alfabetización. Declaración de Persépolis*. 1975.

_____. *Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Declaración de Hamburgo*. 1997.

_____. *La alfabetización como fuente de libertad*, 2003.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134934sb.pdf>

_____. *La pluralidad de la alfabetización y sus implicaciones en políticas y programas*. [Documento de orientación del Sector de Educación de la UNESCO]. 2004.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246s.pdf>

_____. *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. La alfabetización, un factor vital*. 2006.

<http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/gmr06-es.pdf>

Valdivieso, S. Alforjas para un viaje. Desde la alfabetización y el desarrollo económico hacia la alfabetización integral y el desarrollo sostenible. En H. S. Bhola y S. Valdivieso, *Hitos de la Alfabetización para el Desarrollo Sostenible*. 2008, 89-185.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001595/159543s.pdf>

Venezky, R. L. ¿Qué es alfabetización? Vocabulario de lectura y escritura. *Lectura y Vida*. 2005, Vol. 26.1, P. 61-63.

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n1/26_01_Asociacion.pdf

Zamero, M. *La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación. El primer estudio nacional.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

Finding your way among ISO standards for terminology, language and linguistics

Antonio Pareja Lora
DSIC & ILSA - Universidad Complutense de Madrid / ATLAS - UNED
aplora@ucm.es

Resumen

Aunque hacemos un uso constante en nuestra vida diaria de las normas y estándares, esto no parece tan frecuente en el caso de los trabajos que tienen que ver con la terminología, las lenguas y/o la lingüística. Ello puede deberse a que las normas en cuestión son de muy reciente creación y, por tanto, ni ellas ni los beneficios asociados a su uso se conocen aún suficientemente. Por este motivo, el objetivo de este artículo es presentar (i) los beneficios que aporta el uso de normas en general; (ii) el comité técnico de normalización internacional responsable de la elaboración de las normas en esta área (el ISO/TC 37); y (iii) un ejemplo de aplicación de algunas de sus normas (el Servicio Web Normalizado de FreeLing – FreeLing SWS) que muestra uno de los beneficios particulares del uso de las normas del ISO/TC 37, esto es, que facilitan la interoperación de las anotaciones lingüísticas.

Palabras clave: ISO, normas, terminología, lenguas, lingüística.

Abstract

Even though we use standards pervasively and constantly in our lives, this is not so frequent a case in terminology, language and/or linguistics works. This might be due to the fact that the related standards have been created quite recently and, thus, they and the benefits that entail using them are not so well-known so far. Thus, the main goal of this paper is to present (i) the benefits of using standards in general, (ii) the international technical committee responsible for the initiatives of standardisation in this field (that is, ISO/TC 37), and (iii) an example of application of some of the standards developed by this technical committee (e.g. the FreeLing Standardised Web Service – FreeLing SWS), which shows, for instance, one of the main particular benefits of using ISO/TC 37 standards (i.e. they help linguistic annotations interoperate).

Keywords: ISO, standards, terminology, language, linguistics.

1. Introduction: the benefits of standards

Even though we might not be aware this fact, we make use of standards twenty-four hours a day, seven days a week. The items that we most use every day comply with some particular standard, such as (i) the power and/or the voltage of the current that our electronic devices use to work;(ii) the shape, number of pins and other features of all kinds of plugs,sockets and connectors for all these devices;(iii) or the wavelength and the frequency of the Wi-Fi signal we use to connect to the internet with our smartphones, tablets and computers. Thus, using our phone, watching TV, cooking in a microwave, or simply turning on or off a light entails using somehow at least an electrical or electronic standard. This means that, clearly, the utilization of standards is pervasive and constant nowadays.

This is no surprise: it stems from the manifold benefits of standards. Briefly, standards have helped technology progress, by providing best practices and agreed-upon, recommended procedures and product features that prevent us from solving a common problem (that is, from reinventing the wheel) time and time again. Accordingly, standards help us save time, which can then be devoted to solving new problems and developing new technologies. Furthermore, these new technologies can be built on the basis of other sufficiently consolidated (and consensus-based) ones, which usually improves and/or helps assess their quality. In particular, at least in the electrical, electronic and/or computational area, the definition of standardised components (e.g., USB connectors) and their standard-compliant manufacture has facilitated component interoperation and integration, thus enabling a faster and easier production of new aggregated components. This, as a side effect, results in lower production costs as well.

The main association for the development of standards is ISO, the International Organization for Standardization (presented in detail below). ISO has been publishing standards for almost 70 years already, and has gained invaluable experience and knowledge about these and many other benefits of (using) standards. According to a report of the ISO Central Secretariat (2014), standards help companies

1. Streamline their internal operations: for example,
by reducing the time needed to perform specific activities in the various business functions, decreasing waste, reducing procurement costs and increasing productivity. [...] the contribution of standards to the gross profit of companies ranges between 0.15 % and 5 % of the annual sales revenues. (ISO Central Secretariat, 2014)

2. Innovating and scaling up operations, since they can serve “as the basis for innovating business processes, allowing companies to expand their suppliers’ network or to introduce and manage new product lines effectively” (ISO Central Secretariat, 2014).
3. Creating or entering new markets: “Standards have been used as the basis for developing new products, penetrating new markets (both domestic and export), supporting the market uptake of products, and even creating markets” (ISO Central Secretariat, 2014).

These and other economic and social benefits of standards, mentioned in the ISO Membership Manual (International Organization for Standardization, 2013a) are summarised in Table 1.

Table 1: The main economic and social benefits of using standards (extracted from International Organization for Standardization (2013a))

AREA / COMMUNITY	MAIN STANDARD BENEFITS
COMPANIES	<ul style="list-style-type: none"> – Improving operational efficiency and reducing costs; – Rationalizing processes; – Increasing efficiency and effectiveness; – Creating business opportunities; – Facilitating international exchange of goods and services; – Increasing consumer confidence; – Contributing to company gross profits.
CONSUMERS	<ul style="list-style-type: none"> – Improving choice and access to goods and services; – Lowering costs; – Protecting health, safety and the environment; – Easing quality and reliability assessment of products and services.
PUBLIC AUTHORITIES	<ul style="list-style-type: none"> – Helping develop and promote efficiently measures of public utility (for example, on safety, security, and protection of the environment).
TECHNICAL REGULATIONS	<ul style="list-style-type: none"> – Protecting local industries that produce good quality products from unfair competition by imported and sub-standard goods. – Improving the chances of receiving public and stakeholder acceptance, and meeting World Trade Organisation (WTO) requirements.

Hence, standards seem to be useful and, apparently, they should be used everytime and everywhere, since applying and complying with them result in several benefits, at least in the areas included in Table 1.

However, the knowledge and use of standards for language and linguistics seems a bit limited so far. This is particularly true for the ISO standards recently developed for the field of language resources and their annotation. Most people do not know about the ISO standards for morpho-syntactic, syntactic and semantic annotation, for example. And, accordingly, they do not use them and do not profit from the benefits of using them (e.g., interoperability). The main purpose of this paper, thus, is to introduce the ISO standards for terminology, language and linguistics, already developed or currently under development, and present a case of use of two of them, namely ISO/MAF (ISO 24611:2012) and ISO/SynAF (ISO 24615:2010). This case of use shows how these standards help several linguistic annotations interoperate.

Therefore, this paper has been organized as follows. First, Section 2 briefly introduces ISO (the International Organization for Standardization), and provides some figures about its standardisation bodies, standards and projects (Subsection 2.1). Second, the ISO technical committee dealing with terminological, language and linguistic issues (ISO/TC 37) is presented, together with its internal structure and subcommittees, in Section 3. Third, Section 4 details how ISO/MAF (ISO 24611:2012) and ISO/SynAF (ISO 24615:2010) have been applied to the standardisation of FreeLing's annotations morpho-syntactic and syntactic annotations¹ (Padró & Stanilovsky, 2012). Fourth, in Section 5, the advantages and disadvantages of (using) standards for terminology, language and/or linguistic works are discussed. Fifth, the conclusions of this research are presented in Section 6. Finally, Sections 7 and 8 include, respectively, the acknowledgements and the references associated to this paper.

2. The International Organization for Standardization (ISO)

As commented in the ISO statutes (International Organization for Standardization, 2013b), ISO (International Organization for Standardization) is the world's largest developer of voluntary International Standards. ISO was founded in 1947, and since then has published more than 19 000² International Standards covering almost all aspects of technology and business. In 2013, ISO has members from 164 countries. (3)

¹<http://nlp.lsi.upc.edu/freeling/>.

² As of 2013; see the current figures below.

This paragraph highlights three main facts about ISO. First, the main goal of ISO is developing *standards for technology and business*. Assuming that the leitmotif of technology and business are, respectively, progressing and making (more) money, this entails that ISO standards seek to help (i) technology advance and (ii) companies' benefit increase. Indeed, as stated also in ISO statutes (International Organization for Standardization, 2013b:7), the object of this organization is "to promote the development of standardization and related activities in the world with a view to facilitating international exchange of goods and services and to developing cooperation in the spheres of intellectual, scientific, technological and economic activity". This is one of the main driving forces of ISO standard development; but also, sometimes, one of its main burdens. Finding the balance between scientific, business and economical factors, for example, is not always easy. This is one of many possible risks that can endanger a standardisation process, as discussed in Section 5.

Second, a key word in the paragraph cited above is *voluntary*. Indeed, ISO standards are in most cases developed collaboratively by volunteer experts in the target field (or scope) of the standard, that is, people with a great expertise in the area who, in most cases³, commit themselves to this duty for free and altruistically.

And third, ISO develops *international standards*. So (1) an international consensus is required in order to publish a standard; and (2) in order to reach this consensus, ISO has had to agree on a set of common languages for the internal discussion, commenting and voting (or balloting, in the ISO terminology) of drafts, and also for the publication of its standards.

Regarding issue (1), international consensus is most often reached in ISO by means of a complex iterative document improvement-ballot process. A schematic view of this iterative process (that is, the route(s) typically followed by ISO drafts, standards and/or deliverables) has been included in Figure 1. It is not further commented here for the sake of space.

In order to proceed to the following phase of improvement of the document, each of its versions has to be approved or rejected in a ballot by a majority of the members of the technical committee responsible for its publication. These members (or member bodies) are, in short, "those national standards bodies most broadly representative of

³ But not always, since some vested interests may prevail – see Section 5. Fortunately, this does not happen frequently.

standardization in their respective countries” (International Organization for Standardization, 2013b:8)⁴.

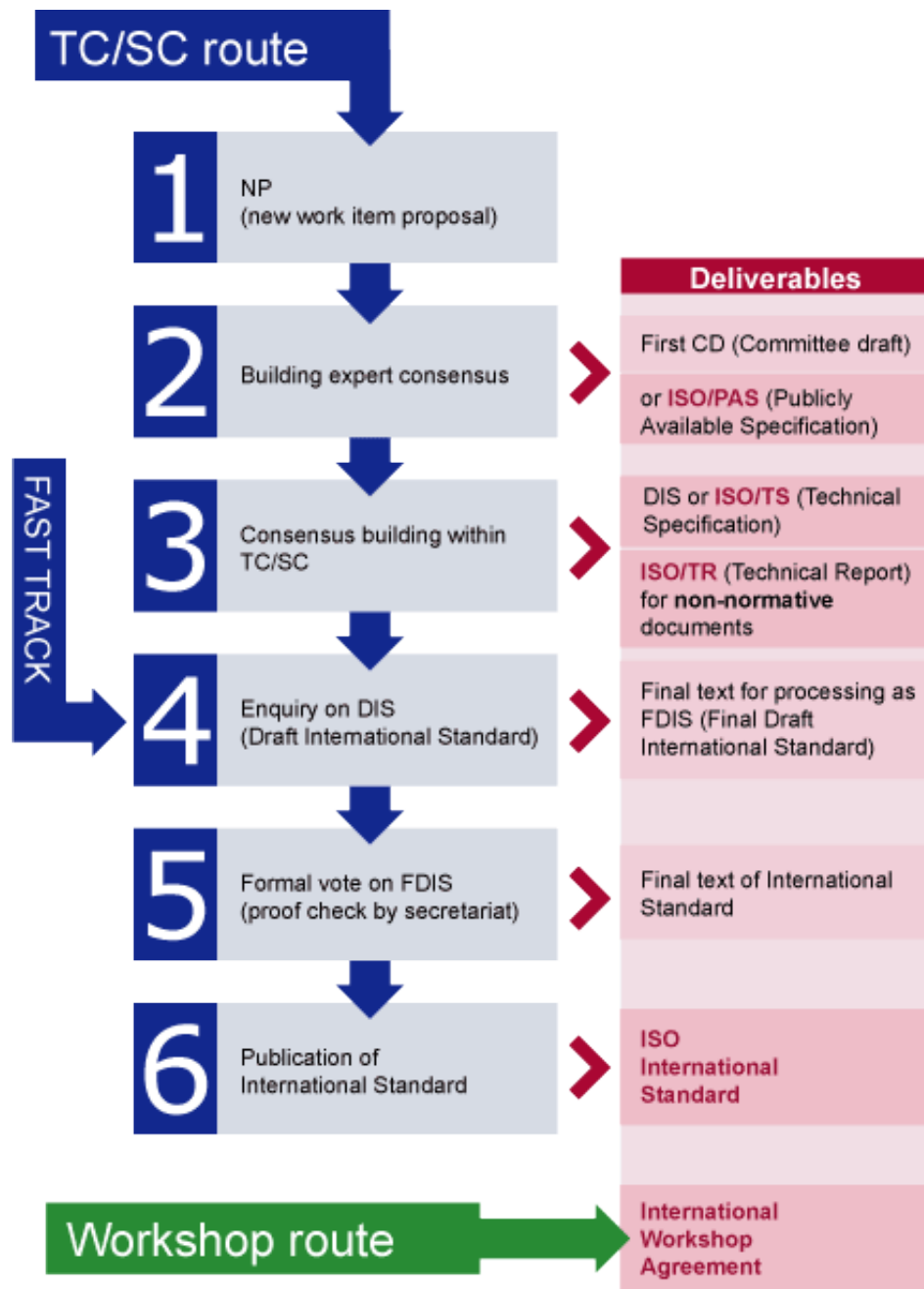


Figure 1: Development routes typically followed by ISO standards and/or deliverables (taken from http://www.iso.org/iso/home/standards_development/deliverables-all.htm)

⁴ For example, the national standards bodies most broadly representative of standardization in Spain is AENOR (Asociación Española de Normalización y Certificación, <https://www.aenor.es/aenor/inicio/home/home.asp>); in France, AFNOR (Association Française de Normalisation, <http://www.afnor.org>); in Germany, DIN (Deutsches Institut für Normung e.V., <http://www.din.de/cmd?level=tpl-home&contextid=din>); and ANSI (American National Standards Institute, <http://www.ansi.org>) in the USA.

Thus, each country has the chance to comment and give its opinion in each of these ballots. Besides, each member body can nominate some national experts before the development of a new standard begins. These nominated experts are incorporated afterwards to the working group in charge of the development of the ISO deliverable, where they can provide a more direct feedback about their country's position for this deliverable.

As for issue (2), the current three official languages of ISO are English, French and Russian⁵. This means that ISO internal documents should be circulated in any of these three languages. However, for convenience, the most used language within ISO is English, and sometimes a bilingual English-French version is produced, but Russian is scarcely brought into play. ISO has already devised a procedure and a set of requirements for the consideration and addition of other official languages (e.g. Spanish). However, in spite of being one of the most extended and/or spoken languages in the world, Spanish is not an official language within ISO yet, since these requirements are hard to fulfil. They are not detailed here for brevity but, basically, there must be an important number of Spanish-speaking national bodies participating in the standardisation processes and asking for the inclusion of Spanish as an official language⁶. This often prevents the Spanish-speaking community from involving more actively into ISO standardisation processes.

From a wider perspective, on the one hand, the need to read, comment and/or discuss documents written in a different language and express opinions in this other language is sometimes a barrier for the participation of relevant experts in standard development processes that should be broken somehow. This is another disadvantage of international standardisation processes, as commented in Section 5. On the other hand, the national standardisation bodies are responsible for the translation, adaptation and adoption of ISO standards (in)to their country's language(s) and particularities. Consequently, the target users of standards can read them (supposedly) in their own language, which helps extend the use of standards and adopt them at the national level. Nevertheless, the number of translated standards keeps decreasing, mainly due to economical reasons. Unfortunately, this (i) limits the knowledge and the implementation of standards; and (2) usually favours the extension of English and its terms and decreases the lexical and/or terminological productivity of (e.g.) Spanish (cf. Pozzi, 2006).

⁵ Taking into account the date of creation of ISO, and that it was born with the under the guidance of the UNO (United Nations Organization), it is more than likely that these three languages were declared official in ISO due to political reasons. Not surprisingly, they correspond to the three main languages of the Allied Forces in World War II.

⁶ Clearly, if Russian had to go through a similar process nowadays, it would not be accepted as an ISO official language. In fact, the number of ISO documents and standards currently developed or translated within ISO into Russian is quite small.

2.1. ISO in numbers

According to the data published in ISO's website⁷, there are currently 235 active technical bodies within ISO: 221 technical committees and 14 project committees⁸. 14 out of the 221 ISO technical committees are currently STANDBY⁹. Besides, there are 44 additional disbanded technical bodies, such as TC 141 (Powered lawn and garden equipment). Thus, in total, 295 ISO technical bodies have been created so far.

This page states also that there are currently 20,386 ISO published standards, while yet another 4,725 ISO standards (or deliverables) are under development. The main driving force of this extraordinary productivity is ISO/IEC JTC 1¹⁰ which, alone, has developed more than 2,800 standards (that is, 13.82% of ISO standards) and is currently working on more than 600 new standardisation projects. Only 17 technical committees are responsible for almost 50% of the published ISO standards. They are included, together with their corresponding number of standards, in Figure 2 (see next page).

3. ISO and the standardization of terminology, language and linguistic issues: the ISO/TC 37

There is a particular ISO technical committee dealing with terminology, language and/or linguistics, namely ISO/TC 37 – the ISO Technical Committee for the Standardization of Terminology and other language and content resources. According to the ISO/TC 37 Business Plan (ISO/TC 37, 2013),

TC 37 serves all fields and applications, where human-human and human-machine communication is involved. This refers in particular to the language industry (LI) comprising LI products, such as language technology tools and content resources (i.e. terminology and other language and content resources) as well as language services (such as sci-tech writing, technical communication, localization, translation and interpretation, etc.) – and of course the users of the above. It further refers to fields and applications where knowledge is represented in whatever form. Thus TC 37 standards are fundamental for language resource management,

⁷http://www.iso.org/iso/home/standards_development/list_of_iso_technical_committees.htm.

⁸ As the webpage in the previous footnote states, **project committees** “are established when there is a need for an International Standard on a specific topic that does not fall into the scope of an existing TC. Project committees are disbanded once the standard has been published”.

⁹ “**STANDBY** refers to technical committees that have no work item in progress or foreseen but that are required to review the ISO International Standards for which they are responsible” (*Idem*).

¹⁰The ISO-IEC Joint Technical Committee for Information Technology.

knowledge management, [and] content management in most of their guises. (1)

Standards published by the most productive ISO technical bodies

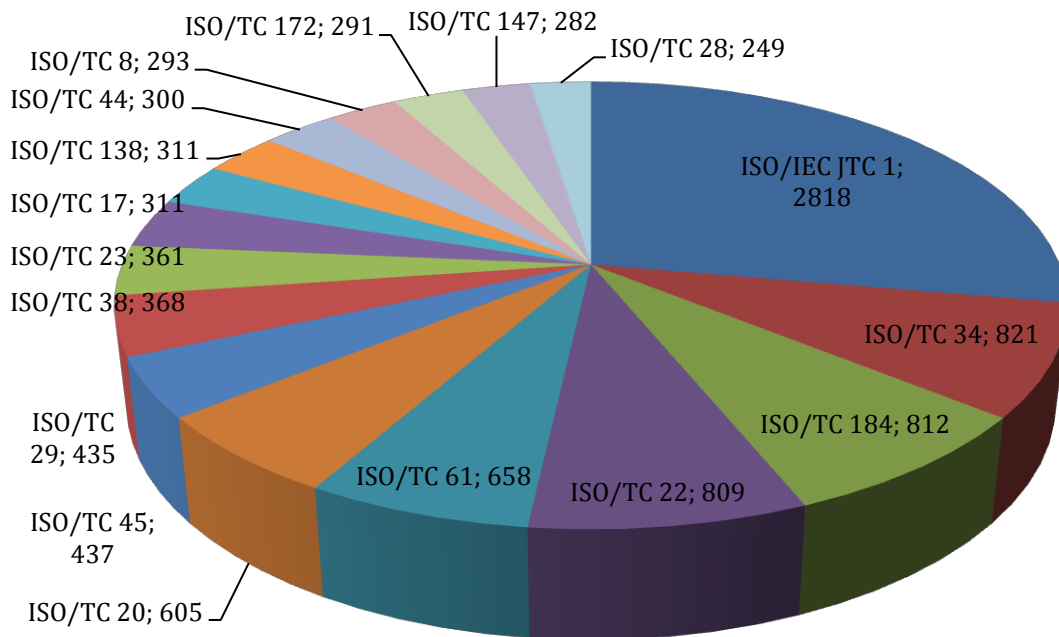


Figure 2: Main ISO technical committees with respect to their standard production (as of April, 2015)

Currently,ISO/TC 37 has five subcommittees (SC 1 to SC 5) and one TC-level active working group (WG 9). Yet another working group was created within ISO/TC 37(WG 9), but it was disbanded in 2014. All of them are summarised in Figure 3.

The five ISO/TC 37 subcommittees are structured internally according to more specific knowledge areas, shown respectively in Figure 4, Figure 5, Figure 6, Figure 7 and Figure 8. All these figures are not further commented here for the sake of space; however, the name of the different subcommittees and working groups is sufficiently unequivocal and should be enough for the reader to comprehend their corresponding scope.

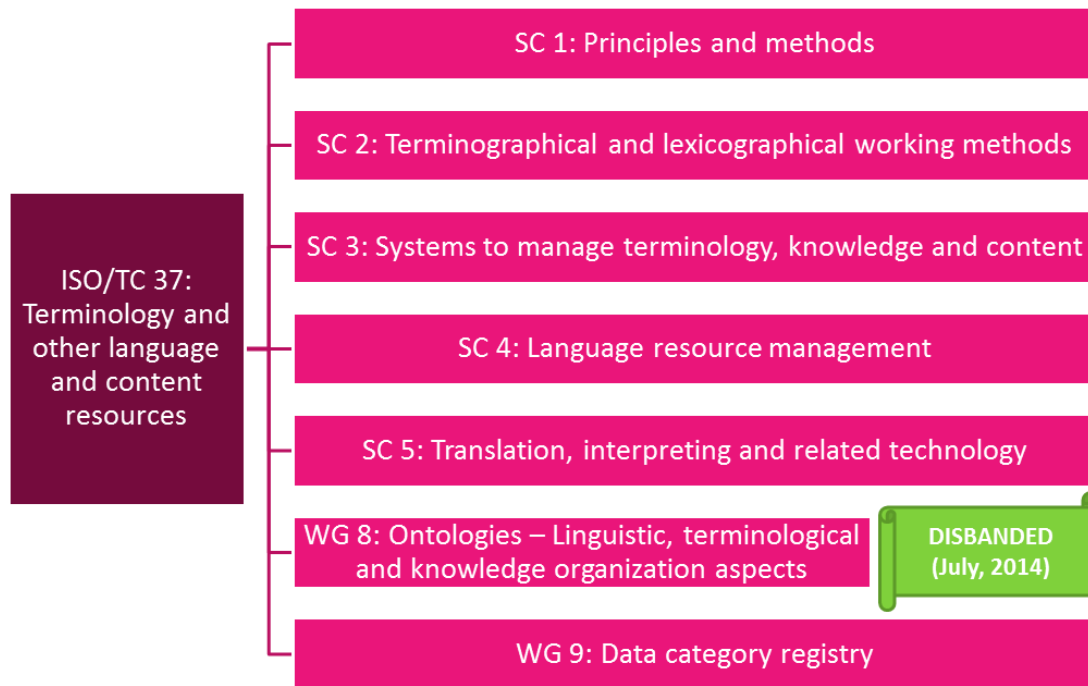


Figure 3: Structure of ISO/TC 37 (as of April, 2015)

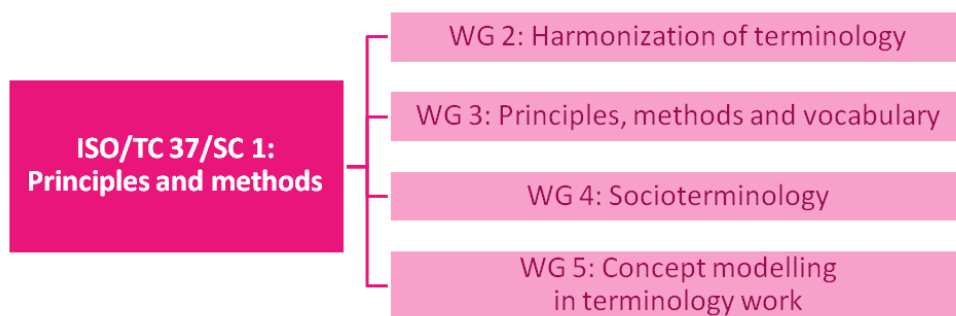


Figure 4: Structure of ISO/TC 37/SC 1 (as of April, 2015)

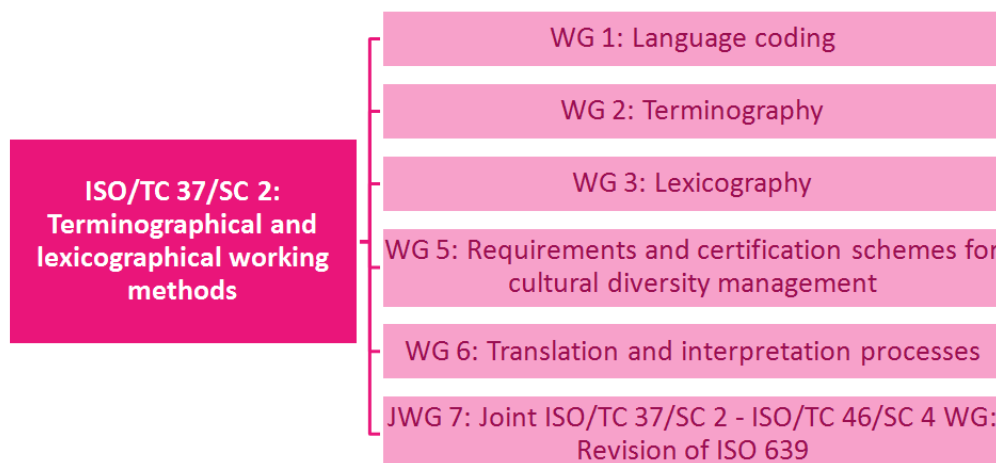


Figure 5: Structure of ISO/TC 37/SC 2 (as of April, 2015)

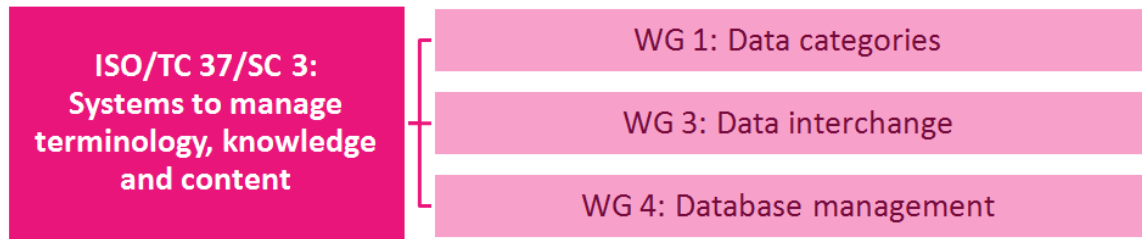


Figure 6: Structure of ISO/TC 37/SC 3 (as of April, 2015)

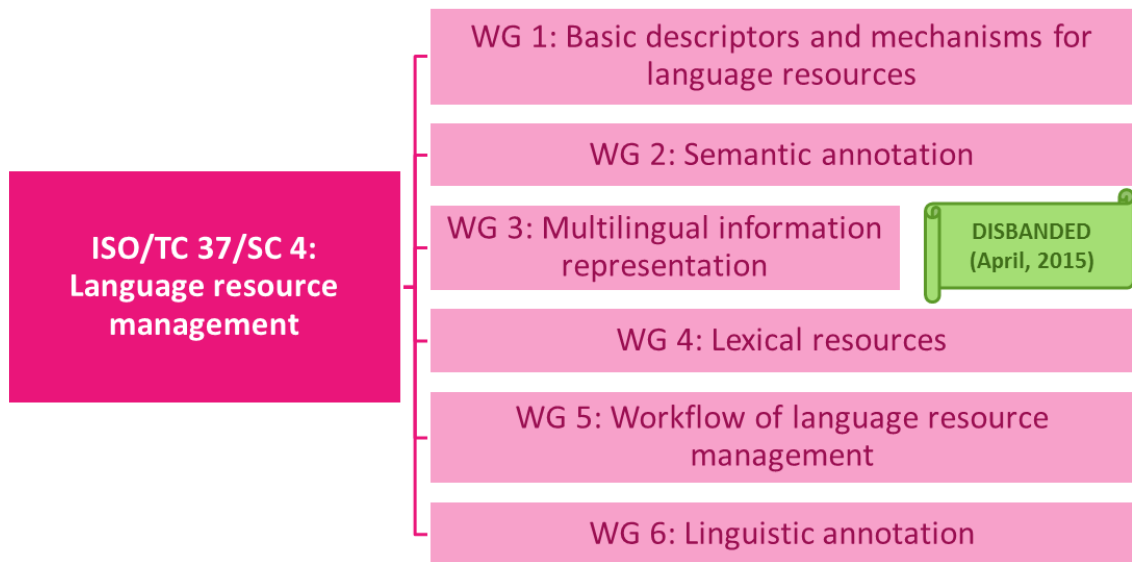


Figure 7: Structure of ISO/TC 37/SC 4 (as of April, 2015)

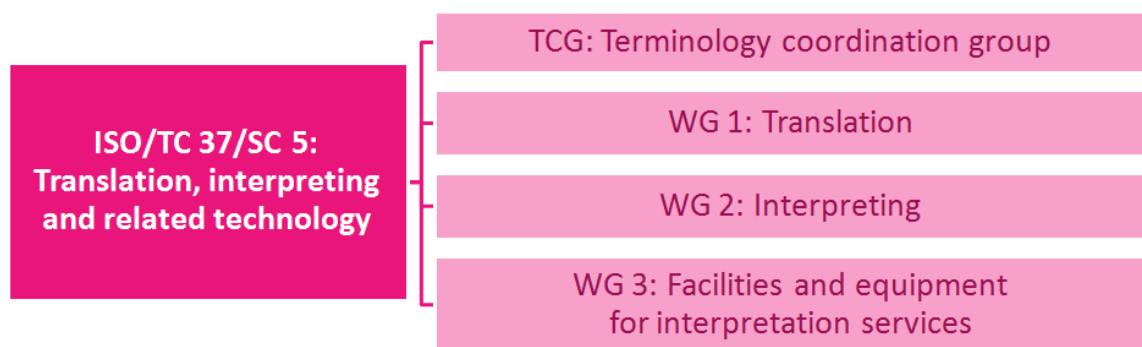


Figure 8: Structure of ISO/TC 37/SC 5 (as of April, 2015)

Finally, Table 2 summarises the particular number of (i) published standards, (ii) standards currently under development, (iii) withdrawn standards so far; and participating countries in ISO/TC 37 (in total and in each of its subcommittees).

The following section presents a particular application of a specific subset of ISO/TC 37 standards developed within SC 4 (mainly ISO/FSR (ISO 24610-1:2006), ISO/PISA (ISO 24619:2011), ISO/MAF (ISO 24611:2012) and ISO/SynAF (ISO 24615:2010)), which has helped show how the use of these standards enables and/or improves the interoperability of linguistic annotations.

Table 2: Standards, technical documents, projects and participating and observing countries of ISO/TC 37 technical bodies

ISO Technical Body	PUBLISHED standards and technical documents (including updates)	Standards and projects UNDER DEVELOPMENT	WITHDRAWN standards and projects	Participating countries
ISO/TC 37/ SC 1	7	1	3	26
ISO/TC 37/ SC 2	14	1	3	30
ISO/TC 37/ SC 3	5	2	5	23
ISO/TC 37/ SC 4	17	6	0	22
ISO/TC 37/ SC 5	2	9	0	27
ISO/TC 37 (TOTAL)	45	19	11	31

4. Applying ISO/TC 37 standards - an example

As discussed in Pareja-Lora (2012), many conflicts and problems prevent linguistic annotation tools and annotations from interoperating, and make it very difficult to reuse them easily in new scenarios, e.g., in natural language processing (NLP) pipelines (Buyko et al., 2008). However, developing new linguistic tools from scratch is quite a high time-consuming task that also entails a very high cost. Therefore, the need to reuse the existing

linguistic tools and find cost-effective ways to make them and/or their annotations interoperate gets clearer and more urgent every day.

A traditional way to overcome this reuse and/or interoperability problem in several areas (for instance, the (inter)connection of electronic plugs and/or devices) is standardisation. This is one of the main assumptions driving the development of ISO/TC 37/SC 4 standards and standard drafts, such as ISO/MAF¹¹ (ISO 24611:2012) or ISO/SynAF¹² (ISO 24615:2010) and ISO/SynAF-ISOTiger¹³ (Bosch et al., 2012; 2014).

This is also the main hypothesis underlying the work presented in this section: that standardisation can help linguistic tools and annotations interoperate (Ballesteros-Calvo et al., 2013). In particular, this section shows that the standardisation of FreeLing's morpho-syntactic and syntactic annotations for Spanish can help link them together and make them interoperate.

4.1. Why FreeLing

FreeLing (Padró & Stanilovsky, 2012) is an open source, freely available tool for the analysis and annotation of texts at several levels and layers, written in a number of languages (see below). In particular, FreeLing 3.0 processes the input text and provides, for instance, its (i) token segmentation, (ii) POS tagging, (iii) deep and shallow syntactic constituency parsing; (iv) syntactic dependency parsing, (v) multiword detection, (vi) named entity recognition and classification (according to the MUC classification – Chinchor, 1997), and (vii) (Euro)WordNet-based (Miller, 1995; Fellbaum, 1998; Vossen, 1998) sense tagging.

The input text can be written in Spanish, Catalan, Galician, Portuguese, Italian, French, English or Russian, amongst others. Its openness, availability, versatility and multilingual capabilities have made it a very popular and most widespread tool, for instance, in Spain.

However, FreeLing has a few limitations that require being solved. For example, on the one hand, none of its manifold output annotations comply with the current standards for linguistic annotation (such as ISO/MAF (ISO 24611:2012) or ISO/SynAF (ISO 24615:2010)) and are not even encoded by means of a standard language (such as XML¹⁴). On the other hand, its current implementation does not allow for its inclusion 'as is' into

¹¹ ISO/MAF provides a general framework and a set of recommendations for the annotation of morpho-syntactic units with their grammatical category and its morphosyntactic features. It provides also a recommended (not mandatory) XML serialisation for morphosyntactic annotations, which makes them be more syntactically interoperable and referenceable by other annotations.

¹² ISO/SynAF includes a general framework for the annotation of syntactic units and relationships, but contains no particular XML serialization (which has been developed within ISO/SynAF-ISOTiger).

¹³ An XML serialization of ISO/SynAF that is based on the TIGER (König & Lezius, 2003) language and format.

¹⁴ <http://www.w3.org/TR/2006/REC-xml11-20060816/>.

NLP pipelines. These two factors altogether reduce to some extent the interoperability and reusability of this tool.

4.2. Standardizing FreeLing

So, in order to overcome all these problems, first of all, it was decided to transform FreeLing 3.0 into a web service¹⁵, which is a fairly well-known, widespread and standard-based¹⁶ way to improve the interoperability of computer applications (Kashyap et al., 2008)¹⁷.

In spite of this first standardisation step, FreeLing's results (i.e., its annotations) were still encoded in a tool-dependent, non-standard-compliant way. For example, the tokens in its POS annotations were not assigned a URI¹⁸ in order to allow other annotations of the same text to refer to them. This made it difficult to (i) interconnect its annotations together; and (ii) merge them with the annotations performed by other tools. This, in turn, prevented the tool from being sufficiently interoperable. Accordingly, a second step towards the standardisation of FreeLing was required, namely the standardisation of its annotations.

Previous approaches¹⁹ (Poch & Bel, 2011; Morell, Vivaldi & Bel, 2012) had already accomplished the standardisation of FreeLing's (morpho-)syntactic outputs using the Graph Annotation Format (GrAF: Ide & Suderman, 2007). GrAF is an XML serialization of the standard Linguistic Annotation Framework of ISO (ISO/LAF – ISO24612:2012). ISO/LAF and GrAF altogether provide a general annotation framework, pretty suitable for those cases for which no other ISO annotation standard is available. However, it is too general for quite common and useful types of annotations, such as morpho-syntactic and syntactic annotations, for which other specific ISO annotation standards have already been developed (namely ISO/MAF and ISO/SynAF, respectively). While these other ISO standards are also ISO/LAF-compliant, (a) they are also less verbose than GrAF; and (b) provide a further specified (and standardised) vocabulary to encode these particular types of annotations. Thus, in general, these are the ones that should be used for morpho-syntactic and syntactic annotation; nevertheless, they had never been used to encode FreeLing's outputs in a standard-compliant way. Accordingly, ISO/MAF and ISO/SynAF have been used to standardise the corresponding annotations in FreeLing's results.

¹⁵Referred to as FreeLing SWS here.

¹⁶ By using W3C recommendations, such as WSDL (<http://www.w3.org/TR/wsdl>) and SOAP (<http://www.w3.org/TR/soap12-part0/>).

¹⁷FreeLing SWS can be tested using the client available at <http://quijote.fdi.ucm.es:8084/ClienteFreeLing/index.jsp>.

¹⁸ Uniform Resource Identifier, see <http://www.w3.org/TR/uri-clarification/>.

¹⁹Followed within the PANACEA project, <http://www.panacea-lr.eu/>.

4.2.1. Standardizing FreeLing's morpho-syntactic annotations

Example 1 introduces the native non-standardised FreeLing's POS tagging-only output obtained for the Spanish sentence 'Mi gato se llama Tiger.' ('My cat's name is Tiger.').

Mi	mi	DP1CSS
gato	gato	NCMS000
se	se	P00CN000
llama	llamar	VMIP3S0
Tiger	tiger	NP00000
.	.	Fp

Example 1: FreeLing's native, basic POS tagging of 'Mi gato se llama Tiger.' ('My cat's name is Tiger.')

As Example 1 shows, FreeLing's native, basic POS tagging includes the input text of the token, its associated lemma and its POS tag. They are included in a file, one token per line, one item per column. The first column contains the input text of the token; the second one, its lemma; the third one, an EAGLES (1996)-conformant POS tag²⁰ that includes essentially both its grammatical category and its morpho-syntactic features.

Unfortunately, this annotation format does not state explicitly what these fields mean. Therefore, the semantics of each tag is implicit. This clearly complicates (1) interpreting annotations automatically; (2) comparing them with other POS annotations; and (3) making them interoperate with other annotations (Pareja-Lora, 2012). Besides, the tokens and their POS annotations cannot be reused and/or referenced, e.g., by a syntactic annotation of the sentence, since no way to link to them is provided.

These problems were partially solved by means of an ISO/MAF based standardisation of FreeLing's morpho-syntactic annotations. The resulting ISO/MAF based annotations of the Spanish sentence 'Mi gato se llama Tiger.', implemented in XML by means of FreeLing SWS, has been included in Example 2 (see next page).

As shown in this example, first, each token element is assigned its corresponding URI within the file, which functions in the annotation as its persistent identifier (PISA: ISO 24619:2011 – ISO/PISA). This PISA is assigned by means of the `@xml:id` attribute, which helps building other annotations (for example, the `wordForm` annotations) on top of this one and linking them together.

²⁰ For instance, the POS tag for 'Mi' ('My') is 'DP1CSS', which means that [A] it is a token whose grammatical category is determinant or pronoun ('DP'); and [B] it has the following morphosyntactic features: first person ('1'), common gender ('C'), singular number ('S') and possessive type (final 'S').

```

<?xml version="1.0" encoding="UTF-8"?>
<maf>
  <tokenxml:id="t1">Mi</token>
  <tokenxml:id="t2">gato</token>
  <tokenxml:id="t3">se</token>
  <tokenxml:id="t4">llama</token>
  <tokenxml:id="t5">Tiger</token>
  <tokenxml:id="t6" join="left">.</token>

  <wordFormxml:id="wordForm1" tokens="#t1" lemma="mi">
    <fs>
      <fname="pos">
        <symbolvalue="DP1CSS"/>
        <!-- Determinante: Posesivo, Primera persona, Común, Número singular,
        Poseedor singular -->
      </f>
    </fs>
  </wordForm>

  <wordFormxml:id="wordForm2" tokens="#t2" lemma="gato">
    <fs>
      <fname="pos">
        <symbolvalue="NCMS000"/>
        <!-- Nombre: Común, Masculino, Singular -->
      </f>
    </fs>
  </wordForm>

  <wordFormxml:id="wordForm3" tokens="#t3" lemma="se">
    <fs>
      <fname="pos">
        <symbolvalue="P00CN000"/>
        <!-- Pronombre: Común, Impersonal/Invariable -->
      </f>
    </fs>
  </wordForm>

  <wordFormxml:id="wordForm4" tokens="#t4" lemma="llamar">
    <fs>
      <fname="pos">
        <symbolvalue="VMIP3S0"/>
        <!-- Verbo: Principal, Indicativo, Presente, Tercera persona,
        Singular -->
      </f>
    </fs>
  </wordForm>

  <wordFormxml:id="wordForm5" tokens="#t5" lemma="tiger">
    <fs>
      <fname="pos">
        <symbolvalue="NP00000"/>
        <!-- Nombre: Propio, Genero Indeterminado, Número Indeterminado -->
      </f>
    </fs>
  </wordForm>

  <wordFormxml:id="wordForm6" tokens="#t6" lemma=".">
    <fs>
      <fname="pos">
        <symbolvalue="Fp"/>
        <!-- Puntuación: Punto Final -->
      </f>
    </fs>
  </wordForm>
</maf>

```

Example 2: MAF-compliant annotation of 'Mi gato se llama Tiger.', obtained with the FreeLing SWS

This way, tokens can be referenced internally (from inside the file), locally (from inside the same [file] system) and globally (from outside the system). For instance, a token can be easily referenced locally by concatenating the identifier of the annotation file where it is included with its token identifier (see an example in Footnote 26).

Second, in order to ease the recoverability of the input text, the `@join` standard attribute of token elements (value: "left") is used to signal those cases in which no space separated two tokens (for example, within contractions).

Finally, a `wordForm` element is attached to each token²¹, in order to annotate it and make the semantics of each of its tags explicit. This is achieved by means of (1) the `@lemma` attribute of wordforms and (2) a nested standard-compliant (ISO/FSR – ISO 24610-1:2006) feature structure annotation element (`fs`), which encapsulates the rest of its features²².

4.2.2. Standardizing FreeLing's syntactic annotations

FreeLing provides both constituency-based and dependency-based syntactic annotations of its inputs, and both of them have already been standardized in FreeLing SWS. However, this section refers mainly to its dependency-based annotations for the sake of space.

The native, non-standardised FreeLing's dependency parsing of the Spanish sentence 'Mi gato se llama Tiger.' ('My cat's name is Tiger.') is shown in Example 3.

```

grup-verb/top/s1_t13 (llama llamar VMIP3S0)s1_nt13 top_[
s1_nt13 [
morfema-verbal/es/s1_t10 (se se P00CN000)
sn/subj/s1_t7 (gatogato NCMS000)s1_nt7 subj_[
s1_nt7 [
espec-ms/espec/s1_t4 (Mi mi DP1CSS)
]]
sn/dobj/s1_t17 (Tiger tiger NP00000)
F-term/term/s1_t19 (. .Fp)
]]

```

Example 3: FreeLing's native dependency parsing of 'Mi gato se llama Tiger.' ('My cat's name is Tiger.')

²¹By means of the standard@tokens attribute.

²²Note that wordforms are assigned their own persistent identifier (by means of the @xml:id attribute) as well.

As shown in this example, FreeLing's native dependency-based parser (A) uses its own parenthetical and non-semantically explicit notation to encode syntactic annotations; and (B) includes also a POS tagging of the input²³. A graphical representation of this dependency parsing (a screenshot of FreeLing's online demo²⁴) has been included in Figure 9 for clarity.

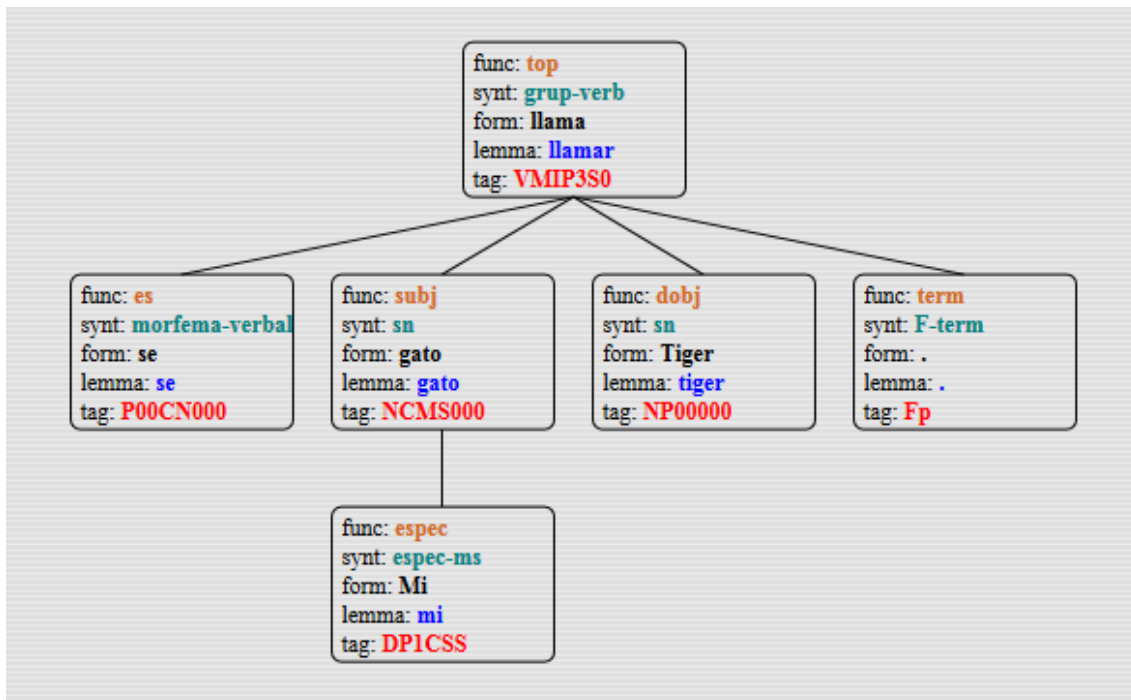


Figure 9: FreeLing's graphical dependency parsing of 'Mi gato se llama Tiger.' ('My cat's name is Tiger.')

On the one hand, (A) clearly complicates interpreting the annotations and making them interoperate; on the other hand, regarding (B), even though having both morpho-syntactic and syntactic annotations together helps making them interoperate, neither FreeLing's native dependency-based (or its constituency-based) annotations nor their nested morpho-syntactic annotations can be referenced from other annotations (e.g. sense tagging). For this reason, FreeLing's morpho-syntactic and syntactic annotations are standardised separately and are interlinked afterwards²⁵.

For this reason, the standardisation of FreeLing's morpho-syntactic annotations is supplemented by the standardisation of FreeLing's syntactic annotations according to and

²³ Both (A) and (B) hold also for FreeLing's native constituency-based annotations.

²⁴<http://nlp.lsi.upc.edu/freeling/demo/demo.php>.

²⁵ Following the best practices and recommendations discussed in Pareja-Lora (2012).

complying with ISO/SynAF, and using the XML schema included in the ISO/SynAF-ISOTiger standard proposal (Bosch et al., 2012; 2014). This twofold (and separate) standardisation help test the interoperability of both ISO/MAF and ISO/SynAF compliant annotations.

The ISO/SynAF-compliant (and also ISO/SynAF-ISOTiger-compliant) XML annotation of the Spanish sentence ‘Mi gato se llama Tiger.’, obtained by means of FreeLing SWS, is shown in Example 4 (see next page).

Unfortunately, Example 4 cannot be fully described here for the sake of space; however, it is important to note that (1) the dependencies are represented by means of the <edge> elements attached to the terminal nodes (the <t> elements) and their standard @tiger2:target attribute; and (2) the terminal nodes refer to the morpho-syntactic wordForm elements by means of their standard @tiger2:corresp attribute²⁶ being assigned the PISA of the wordforms as value.

```
<?xml version="1.0" encoding="UTF-8" standalone="true"?>
<corpus xsi:schemaLocation= "http://korpling.german.hu-berlin.de/tiger2/
                               v2.0.5/
                               http://korpling.german.hu-berlin.de/tiger2/
                               v2.0.5/Tiger2.xsd"
        xmlns:xsi="http://www.w3.org/2001/XMLSchema-instance"
        xmlns:tiger2="http://korpling.german.hu-berlin.de/tiger2/v2.0.5/"
        xmlns="http://korpling.german.hu-berlin.de/tiger2/v2.0.5/"

  <head>
    <meta>
      <name>http://quijote.fdi.ucm.es:8084/FreeLingWebService/2014-12-
        21.0:08:36./
        example_tiger_dep_standoff.tiger2.xml</name>
      <author>FreeLing SWS</author>
      <date>2014/03/21</date>
      <description>Tiger2 XML syntactic dependency annotations (SynAF-2
        compliant)</description>
      <format>FreeLing Tagset</format>
      <history>version:3.0</history>
    </meta>
    <annotation>
      <externalcorresp="http://quijote.fdi.ucm.es:8084/FreeLingWebService/
        tagsets/MyAnnotations.xml"/>
    </annotation>
  </head>
```

²⁶For example, "spanish.example.MAF_dep.maf.xml#wordForm1" is a dereferenceable persistent identifier for the "wordForm1" ('Mi' - 'My') of the "spanish.example.MAF_dep.maf.xml" local file.


```

<body>
  <sxml:id="s1">
    <graphdiscontinuous="false" root="s1_Root">
      <terminals>
        <t tiger2:corresp="http://quijote.fdi.ucm.es:8084/FreeLingWeb
          Service/2014-12-21.0:08:36./
          spanish.example.MAF_dep.maf.xml#wordForm1"
          xml:id="s1_t4" synt-type="espec-ms">
          <!--Mi-->
          <edgetiger2:target="s1_t7" label="espec"
            tiger2:type="prim.dep"/>
        </t>
        <t tiger2:corresp="http://quijote.fdi.ucm.es:8084/FreeLingWeb
          Service/2014-12-21.0:08:36./
          spanish.example.MAF_dep.maf.xml#wordForm2"
          xml:id="s1_t7" synt-type="sn">
          <!--gato-->
          <edgetiger2:target="s1_t13" label="subj"
            tiger2:type="prim.dep"/>
        </t>
        <t tiger2:corresp="http://quijote.fdi.ucm.es:8084/FreeLingWeb
          Service/2014-12-21.0:08:36./
          spanish.example.MAF_dep.maf.xml#wordForm3"
          xml:id="s1_t10" synt-type="morfema-verbal">
          <!-- se -->
          <edgetiger2:target="s1_t13" label="es" tiger2:type="prim.dep"/>
        </t>
        <t tiger2:corresp="http://quijote.fdi.ucm.es:8084/FreeLingWeb
          Service/2014-12-21.0:08:36./
          spanish.example.MAF_dep.maf.xml#wordForm4"
          xml:id="s1_t13" synt-type="grup-verb">
          <!-- llama -->
          <edgetiger2:target="s1_Root" label="top"
            tiger2:type="prim.dep"/>
        </t>
        <t tiger2:corresp="http://quijote.fdi.ucm.es:8084/FreeLingWeb
          Service/2014-12-21.0:08:36./
          spanish.example.MAF_dep.maf.xml#wordForm5"
          xml:id="s1_t17" synt-type="sn">
          <!-- Tiger -->
          <edgetiger2:target="s1_t13" label="dobj"
            tiger2:type="prim.dep"/>
        </t>
        <t tiger2:corresp="http://quijote.fdi.ucm.es:8084/FreeLingWeb
          Service/2014-12-21.0:08:36./
          spanish.example.MAF_dep.maf.xml#wordForm6"
          xml:id="s1_t19" synt-type="F-term">
          <!-- . -->
          <edgetiger2:target="s1_t13" label="term"
            tiger2:type="prim.dep"/>
        </t>
      </terminals>
    </graph>
  </s>
</body>

```

Example 4: FreeLing SWS's SynAF- and SynAF-ISOTiger-compliant annotation of 'Mi gato se llama Tiger.' ('My cat's name is Tiger.')

5. Discussion – Pros and cons of standards for terminological and linguistic works

The previous section has already shown that using some ISO/TC 37/SC 4 standards can help solve several interoperability limitations that linguistic annotation tools (such as FreeLing) and their annotations have, namely

- their low reusability ‘as is’ in NLP pipelines;
- the lack of semantic explicitness and (inter-)referenceability of its annotations.

Besides, it has been shown that using these ISO/TC 37/SC 4 standards to standardize separately different annotations (in this case, morpho-syntactic and syntactic annotations) helps interlink them successfully and fairly straightforwardly afterwards and make them interoperate.

This is not surprising, since ISO/TC 37/SC 3 and ISO/TC 37/SC 4 (which develop standards that are traversal to the whole ISO/TC 37) are paying special attention to reusability and interoperability issues, and to ensure that the application of the standards they are responsible for produces reusable and interoperable results. For this reason, using ISO/TC 37 standard-compliant resources are usually reusable and interoperable, which is a main concern for e.g. the terminology and the language resources communities.

Using ISO/TC 37 standards can also generate some of the general benefits stated in Section 1, such as improving operational efficiency and reducing costs, or facilitating international exchange of goods and services. However, in order for some of these benefits to be achieved in terminology, language and/or linguistic works and initiatives, they should incorporate standards as soon as possible. Indeed, devising and/or implementing similar standardisation processes to the one presented in Section 4 for FreeLing 3.0 can be high time-consuming tasks. Thus, for instance, developing the standardisation processes required to standardise pre-existing resources and previous results can limit the expected reduction of costs temporarily (but not permanently).

In spite of all the benefits stated above, a particular standard may not be absolutely flawless and, hence, its application may not produce some of the results stated above. In fact, the amount and the extent of the benefits of using a standard depend directly on its quality and, in turn, the quality of the standard depends on a number of factors, mainly

- a) The number of experts participating in its development. On the one hand, as commented in Section 2, experts and/or stakeholders participate in the development of ISO standards on a voluntary basis and for free. However, also standard development is quite a high-consuming task, and not all experts in the area can spend the amount of time required by this task. On the other hand, some relevant experts and/or stakeholder representatives do not master the

English language (the *de facto* language in ISO meetings and ballots) and frequently refuse to read, comment and discuss the standard drafts in their national committees. In both cases, they often decline the invitation to get involved in the process and, consequently, the opinion of relevant experts and/or stakeholders in the field is not integrated in the standard, thus reducing its quality.

- b) The degree of disparity in the points of views of the experts that constitute the working group responsible for the development of the standard, their flexibility and their capacity for reaching consensus. Unfortunately, but also fairly logically, some experts (e.g. those representing companies and/or some stubborn academic experts) usually tend to favour their own products, services, theories, ideas and opinions in the standardization process and want to see them conveniently depicted in the final version of the standard. In these situations, as well as when other vested interests get in the way or when the various points of views differ to a great extent, consensus is difficult to reach. This is quite common in terminology, language and linguistic related scenarios, where usually different (and sometimes conflicting) theories and/or approaches come into play. In the end, this can result in the cancellation of the standard development process or in a production of a too fuzzy or not sufficiently detailed standard, which is then useless.

Nevertheless, ISO published standards can be reviewed anytime, and a particular ballot to identify the need for review of a standard is issued five years after its publication or last review (as a maximum). The standard can then be revised and/or amended, if required. Thus, luckily, the quality of an international standard can improve over time.

6. Conclusions

This paper has presented (a) some benefits of using standards in general; (b) the main standardisation organization (that is, ISO) and some relevant figures about its committees and standards; (c) ISO/TC 37, the “ISO Technical Committee for the Standardization of Terminology and other language and content resources”, its structure and some relevant figures; (d) the standardisation of FreeLing 3.0 annotations by complying with some standards (being) developed within ISO/TC 37, namely ISO/MAF (ISO 24611:2012), ISO/SynAF (ISO 24615:2010) and ISO/SynAF-ISOTiger (Bosch et al., 2012; 2014); and (e) a discussion about the pros and cons of using standards in general and ISO/TC 37 standards in particular.

Specifically, this paper has shown that using some ISO/TC 37 standards can help increase the interoperability of linguistic annotation tools and their results (i.e., their annotations), which increases their reusability as well. It has shown also the main benefits that using standards can yield to (i) companies (reducing costs, increasing efficiency and effectiveness, creating business opportunities, etc.), (ii) consumers (e.g. better quality of goods and services), and/or (iii) public authorities (like helping develop and promote efficiently measures of public utility – for example, on safety, security, and protection of the environment). This paper has also mentioned some of the problems that may arise in standard development processes and how they can limit the eventual quality of standards. Further work includes, for example, finding out to what extent each of these problems contribute actually to the quality of standards and/or how they could be solved.

7. Acknowledgements

The research described in this paper has been partly funded by the Spanish Ministry of Science and Innovation, **Grant FFI2011-29829: Entorno de aprendizaje móvil y social de lenguas cognitivamente aumentado y basado en una ontología (SO-CALL-ME)**²⁷.

I would like to thank Guillermo Cárcamo-Escorza, Alicia Ballesteros-Calvo and Emilio Duobert-Collazos for their invaluable help in the development of the standard-compliant, web service-based version of FreeLing (FreeLing SWS).

8. References

Ballesteros-Calvo, A., Cárcamo-Escorza, G., and Duobert-Collazos, E. *Recubrimiento y normalización de recursos lingüísticos: aplicación a las anotaciones morfosintácticas y sintácticas de FreeLing (B.Sc. Degree)*. Madrid: Facultad de Informática, Universidad Complutense de Madrid, 2013.

Bosch, S., Choi, K.S., de La Clergerie, É., V. Fang, A. C., Faaß, G., Lee, K., Pareja-Lora, A., Romary, L., Witt, A., Zeldes, A., and Zipser, F. “<tiger2/> as a Standardised Serialisation for ISO 24615 – SynAF.” *Proceedings of the Eleventh International Workshop on Treebanks and Linguistic Theories (TLT11)*. Lisboa: Edições Colibri, 2012, 37-60.

Bosch, S., Eckart, K., Faaß, G., Heid, U., Lee, K., Pareja-Lora, A., Pretorius, L., Romary, L., Witt, A., Zeldes, A., and Zipser, F. “From <tiger2/> to ISOTiger – Community Driven Developments for Syntax Annotation in SynAF.” *Proceedings of the Thirteenth International*

²⁷A Social and Ontology-based framework for Cognitively-Augmented Language Learning in Mobile Environments (SO-CALL-ME).

Workshop on Treebanks and Linguistic Theories (TLT13). Tübingen, Germany: Department of Linguistics (SfS), University of Tübingen. 2014, 258 – 264.

Buyko, E., Chiarcos, Ch., and Pareja-Lora, A. “Ontology-Based Interface Specifications for an NLP Pipeline Architecture”. *Proceedings of the 6th International Language Resources and Evaluation Conference (LREC'08)*. Paris: European Language Resources Association (ELRA), 2008, 847 – 854.

Chinchor, N. *MUC-7 Named entity Task Definition Version 3.5*. 1997. 23/10/2013. http://itl.nist.gov/iaui/894.02/related_projects/muc/proceedings/ne_task.html.

EAGLES Consortium. *EAGLES: Recommendations for the Morphosyntactic Annotation of Corpora. EUROPEAN PROJECT DELIVERABLE: EAGLES Document EAG-TCWG-MAC/R*, 1996.

Fellbaum, Ch. (ed.), *WordNet: An Electronic Lexical Database*. Cambridge, MA: MIT Press, 1998.

Ide, N., and Suderman, K. “GrAF: A Graph-based Format for Linguistic Annotations”. *Proceedings of the (First) Linguistic Annotation Workshop*, held in conjunction with ACL'2007. Prague, Czech Republic, 1-8, June, 2007.

International Organization for Standardization. ISO 24610-1:2006, *Language resource management – Feature structures – Part 1: Feature structure representation*. Geneva: International Organization for Standardization, 2006.

International Organization for Standardization. ISO 24615:2010, *Language resource management – Syntactic annotation framework (SynAF)*. Geneva: International Organization for Standardization, 2010.

International Organization for Standardization. ISO 24619:2011, *Language resource management – Persistent identification and sustainable access (PISA)*. Geneva: International Organization for Standardization, 2011.

International Organization for Standardization. ISO 24611:2012, *Language resource management – Morpho-syntactic annotation framework (MAF)*. Geneva: International Organization for Standardization, 2012.

International Organization for Standardization. ISO 24612:2012, *Language resource management – Linguistic annotation framework (LAF)*. Geneva: International Organization for Standardization, 2012.

International Organization for Standardization. *ISO Membership Manual*. Geneva: International Organization for Standardization, 2013.

International Organization for Standardization. *ISO Statutes*. 17th ed. Geneva: International Organization for Standardization, 2013.

ISO Central Secretariat. International Organization for Standardization. *Economic Benefits of Standards*. Geneva: International Organization for Standardization, 2014.

ISO/TC 37. *ISO/TC 37 Business Plan*. Geneva: International Organization for Standardization, 2013.

Kashyap, V., Bussler, Ch., and Moran, M. *The Semantic Web*. Berlin: Springer, 2008.

König, E., and Lezius, W. *The TIGER language - A Description Language for Syntax Graphs, Formal Definition (Technical report IMS)*. Stuttgart: Universität Stuttgart, 2003.

Miller, G. A. "WordNet: A Lexical Database for English". *Communications of the ACM* 38.11, 1995, 39-41.

Morell, C., Vivaldi, J., and Bel, N. "Iula2Standoff: a tool for creating standoff documents for the IULACT". Calzolari, N. (et al.) (eds.), *Proceedings of the 8th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2012)*. Paris: European Language Resources Association (ELRA), 2012.

Padró, Ll, and Stanilovsky, E. "FreeLing 3.0: Towards Wider Multilinguality". *Proceedings of the 8th Language Resources and Evaluation Conference (LREC 2012)*. Paris: European Language Resources Association (ELRA), 2012.

Pareja-Lora, A. *Providing Linked Linguistic and Semantic Web Annotations: The OntoTag Hybrid Annotation Model*. Saarbrücken: LAP - LAMBERT Academic Publishing, 2012.

Poch, M., and Bel, N. "Interoperability and technology for a language resources factory". *Proceedings of the IJCNLP 2011 Workshop on Language Resources, Technology and Services in the Sharing Paradigm*. ChiangMai, Thailand: IJCNLP, November, 2011.

Pozzi, M. "El español en el contexto de la normalización terminológica internacional". *Actas del III Congreso «El Español, Lengua de Traducción» Contacto y contagio*. 2006, 155-204.

Vossen, P. (ed.). *EuroWordNet: a multilingual database with lexical semantic networks*, Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers, 1998.

Technological Innovation and Translation. Training Translators in the EU for the 21st century¹

Carmen Valero Garcés
Universidad de Alcalá de Henares
carmen.valero@uah.es
Daniel Toudic
Université Rennes 2
daniel.toudic@univ-rennes2.fr

Resumen

¿Están ligadas la formación necesaria para la integración en el mundo laboral y la formación recibida en la universidad? ¿Qué esperan las empresas de los nuevos traductores? El objetivo de este artículo es abordar este tema desde los resultados de la investigación llevada a cabo sobre la formación de los traductores en la Unión Europea y el mercado de la traducción, utilizando como marco el proyecto OPTIMALE, *Optimising Professional Translator Training in a Multilingual Europe*. En primer lugar presentaremos brevemente el proyecto; a continuación describiremos la metodología utilizada; y seguidamente mostraremos los resultados de los estudios y discusiones llevadas a cabo por los miembros del equipo sobre las competencias que las empresas requieren. Finalmente, a través del mapa interactivo producido por OPTIMALE sobre los programas de traducción en la UE, trataremos de dar respuesta a la pregunta de si las universidades están realmente tratando de unir las expectativas de las empresas con las competencias de traducción que los graduados adquieren en la universidad.

Palabras clave: OPTIMALE, formación de traductores, mercado laboral, proveedores de servicios de traducción, competencia traductora.

Abstract

Are young translation graduates still leaving university with a high level of translation skills, but lacking the specific, professional competence needed in the workplace, as has often been suggested? The aim of this paper is to approach this question through the results of research on advanced university translator education and training in the

¹This project has been funded with support from the European Commission. Ref. 177295-LLP-1-2010-1-FR-ERASMUSENWA. This publication reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

European Union, conducted under the framework of the OPTIMALE project (“*Optimising Professional Translator Training in a Multilingual Europe*”). The paper will briefly present the aims of the project, describe the methodology followed in an extensive survey of translation employer competence requirements and will outline the main results, describing how these were received and discussed in a series of regional joint workshops. Finally, the *OPTIMALE* map of European translation degree programmes will be used to ask whether universities are indeed trying to bridge the gap between employer expectations and translation graduate competences.

Key words: *OPTIMALE*, translator training, labour market, translation service providers, translation competence.

1. The OPTIMALE project: main aims and outcomes

OPTIMALE is an Erasmus academic network funded by the Directorate-General for Education and Culture (October 2010 – September 2013), including 65 EU partners and 5 “Third country” (70 partners) from 32 different European countries. OPTIMALE has aimed to enhance the visibility and relevance of professional translator education and training in Europe at Master’s degree levelby:

- designing and implementing a comprehensive map of university level translator training in Europe;
- monitoring market and societal needs and professional requirements and standards relevant to translator education and training;
- reinforcing the economic and societal relevance of ongoing or future translator training programmes through the identification, description and dissemination of good practice in a number of key training areas;
- enhancing the quality of translator trainer training through a series of workshops on the implementation of best educational and training practice and a resource platform for future or practising teachers in the field of translation;

OPTIMALE has worked closely with language industry professionals at many levels, both in the European language services and in the commercial translation sector. The network has liaised with the DGT’s European Master’s in Translation team throughout the project, while the EUATC (European Union of Associations of Translation Companies) has been a major partner, and leading freelance professionals have regularly contributed to project meetings, round tables and conferences.

Further information on the project’s activities and outcomes can be found on the project

website: www.translator-training.eu.

2. The OPTIMALE employer survey and consultation: methodology and outcomes²

One of the objectives of the OPTIMALE Project was to gain a clearer view of the needs of the translation industry in terms of competences. This was achieved via two main actions:

1. A Europe-wide online survey of professional competence requirements among commercial translation service providers (TSPs). 2. Regional Employer-University workshops to identify major trends and discuss how to bridge the “gap” between academic education and industry requirements.

2.1. The employer survey

The survey took the form of a questionnaire to be completed on paper (in the initial stages of the survey) and online (from May 2011 onwards). Its main objectives of the survey were to:

- determine current and emerging competence requirements within the European translation industry, i.e. identify the competences that employers look for when seeking to employ new staff.
- provide input for further analysis and discussion during eight "regional" workshops bringing together academics involved in Master's degree translator training programmes and industry players from across Europe.
- produce a pan-European snapshot of specific competence requirements for graduates seeking employment in the industry and for programme directors seeking to improve the employability of their graduates in the translation professions.

Following an initial assessment of existing surveys and resources, it was decided that the OPTIMALE survey would focus more specifically on commercial TSP employers. Institutional translation service competence requirements have been extensively studied by Anne Lafeber, within the framework of a doctoral research project undertaken at Tarragona University under the supervision of Professor Anthony Pym, while freelance

²The information that follows is based on the Executive Summary and the Synthesis Report elaborated by Daniel Toudic, coordinator of the project OPTIMALE. Both reports are also based on the outcomes of the regional workshops and of the consultation survey (See the Employer-University workshops in the official project website).

translator competences have been the subject of international and national surveys conducted by professional associations. TSP employer surveys, on the other hand, whether at the national or international level, naturally tend to concentrate on market trends rather than on competence requirements. The survey did not, however, exclude respondents from translation departments within large organizations, institutional language services or freelance translators.

As for the respondents, no prior selection of respondents was conducted, though thanks to EUATC support, members of the EUATC's member organizations were given first notice of the initiative. The survey was primarily conducted through the OPTIMALE network and its partners in the translation industry. All of OPTIMALE's academic members were asked to contact their own network of employers and partners in the translation industry or to identify potential TSP employers who could be contacted by the project management, through local directories or via the published list of companies having undertaken subcontracting work for the Commission. The EUATC, for its part, was instrumental in disseminating the questionnaire and information about the survey and its online location to all its national members, who relayed the information to their own member companies. The survey was also promoted in a number of events organised by the EUATC (Rome conference), its member organisations (ATC conference, London) or OPTIMALE's academic partners (VI International Conference on Public Service Interpreting and Translation, April 2010 at the University of Alcalá, Madrid)

The questionnaire was designed to be completed in the shortest possible time, and therefore sought to elicit information that would be meaningful and useful both for the profession and for academics and students, while setting a limited number of questions.

Respondents were asked to rate each competence as "Essential", "Important", "Not very important" and "Not required". No "indifferent" answer was included.

The first basic premise of the consultation was that TSP employers are interested not only in translation competence per se, but in the whole range of competences required within a language service providing company. Hence the sections devoted to project management, translation technology or client relation competences.

The second premise was that the survey should not seek to elicit the obvious. It was therefore assumed that for positions in translation, high-level language competence requirements, both in the native language and in the foreign working languages, were to be taken as a given which did not need to be reasserted within the scope of this survey (whether such skills are always available is another matter). Similarly, translation competences per se (i.e. source text and discourse analysis, cognitive skills, target message

formulation, reader and user focus, etc.) were excluded from the remit of this survey, as it was assumed that any employer seeking to employ a translator or his/her services, would require the translator to possess the primary skills of his/her profession. Still according to the same rationale, generic professional competences such as the ability to comply with specifications or deadlines, or to work under stress, were excluded from the questions.

What the questionnaire did not include was a question on whether employers did actually find the required competences in applicants for the LSP/TSP positions they advertised, and if not, which essential or important competences were found to be lacking. This was partly compensated for by the comments registered in the "free comment" sections of the survey and in the regional workshops and the Brussels conference where the survey results were discussed with members of the profession.

The survey was launched at the EUATC conference in Rome, on April 8 2011. It went online on April 6 2011 and was open until October 31 2011. Over 780 connections were registered on the online survey site. Discounting failed connections and respondents who did not complete any questions, 738 respondents provided at least information on their country of origin. Of these, 688 were from the EU and non-EU countries represented in the *OPTIMALE* consortium (including Norway and Turkey). A number (26) of the non-EU respondents were from the five so called "third countries" (Albania, Croatia, Macedonia, Russia, Ukraine} given associate status within the project. This means that a further 24 respondents connected to the online survey, from places as far apart as Luxemburg to Venezuela, and Afghanistan to the Fiji Islands. The latter results are not included in the following analysis.

Not surprisingly, the largest number of responses (82 and 74 respectively) came from France and Belgium, which both have strong TSP networks and well-established links with university translation programmes. However countries with large LSP sectors were clearly under-represented _ the UK, Germany and Spain only registering 29, 36 and 25 responses respectively³_ while others with far smaller populations (e.g. Austria or Portugal) recorded over 50 responses each, almost on a par with Italy. Conversely, Ireland, with its well- established localization industry, only supplied 7 responses.

The overwhelming majority of respondents (78%) were commercial sector TSPs, although a sizeable number of non-LSP companies (96) with translation departments or services were also represented. Few international organisations contributed responses, as these were not our primary target in this survey and their requirements have been surveyed in a

³ For specific information about Spain, see Valero Garcés (2012).

separate study, as mentioned above. It is therefore not surprising to find that 82% of respondents declared "translation services (including audio- visual)" as their main business activity, with localization only accounting for 7% of the answer.

In terms of size, a wide cross-section of the industry is represented among the survey respondents and the breakdown broadly reflects other business surveys such as those conducted by Common Sense Advisory. Not surprisingly, in an industry still dominated in many countries by small or very small companies, 53% of the 605 respondents who supplied information on staff numbers, said their company employed fewer than 5. This obviously includes a number of single person companies, especially in countries where the translation market is still in the process of developing into a fully-fledged translation industry. Another 19% employed between 5 and 10 full time staff. Taking these two categories together, our results show a higher proportion of respondents from small companies than those provided by the CSA 2009 survey of the European market, where 60% of the respondents employed 10 staff or fewer. At the other end of the spectrum, 14% of our respondents employed more than 30 staff, including some very large international operators employing several hundred in-house translators and project-managers

Respondents were naturally more reluctant to supply figures on their turnover. However, some 530 did so, showing that 50% registered annual sales of less than €200,000 and 76% less than €1million. Again, our random sample of European TSPs is weighted towards the smaller end of the market compared to the CSA survey, where less than 58% of the sample expected to generate comparable revenue in 2009. However, the gap narrows if one includes all companies earning less than €2 million_85% in the OPTIMALE survey and 75% in the CSA study.

Response rates varied from section to section or even within sections. Some respondents who completed the identification and activity part of the survey did not complete the competence questionnaire, or failed to complete certain sections, in some cases specifying that the questions in a particular section were not relevant to their situation (e.g. one-person companies that do not employ project managers or translation agencies that employ no in-house translators}. This why between 530 and 580 answers were registered according to the questions in this part of the questionnaire.

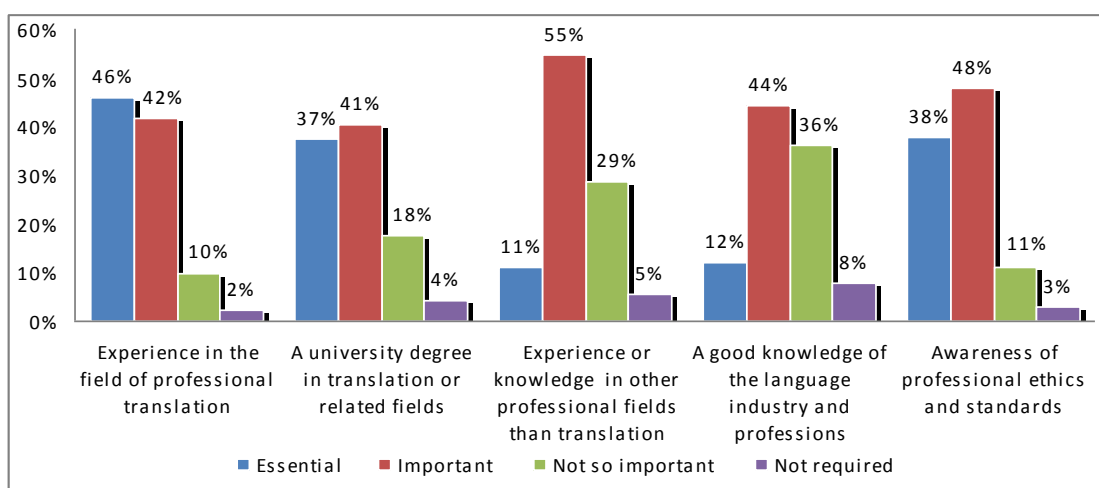
Let us now consider the main results, considering in turn how employers viewed the importance of different types of professional competence requirements. Please note that in each figure below, percentages refer to the percentage of respondents to each question who consider the competence as "essential", "important", "not very important" or "not required". Numbers of respondents may vary from one question to another, as indicated

below each figure.

Experience vs. knowledge

As regards applicants' qualifications and experience, employers stress the importance of both in almost equal proportions (42 and 41%). However, when the "essential" answers are added, professional experience is given priority over a university degree, with 88% considering experience in the profession as important or essential, against 78% who say the same about an academic qualification in translation. Conversely, academics can take comfort in the fact that only 22% of employers can see little or no use for a university degree in the field of translation or in a related field (not defined in the questionnaire).

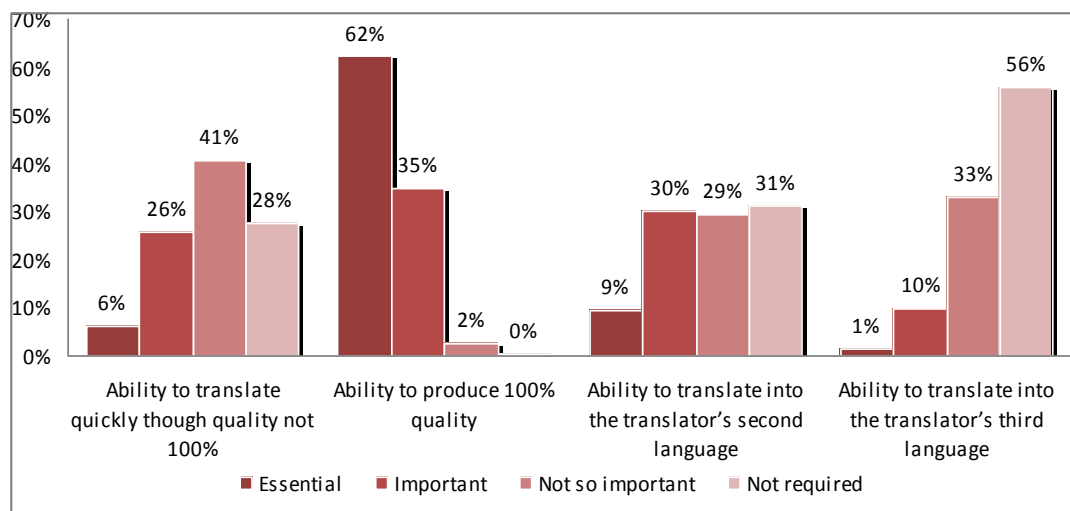
A good knowledge of the language industry and professions is considered to be an important or essential quality in applicants by just over 50% of respondents, while over a third consider it "not very important". By contrast, 86% of the 570 respondents who answered the question on professional ethics and standards gave it high priority, making it one of the most sought after competences in new applicants. The phrasing of the question did not allow respondents to distinguish between "ethics" or "standards". However, the workshop discussions that followed, made it clear that employers required applicants both to be aware of the profession's ethical code regarding confidentiality, language competence, translation capability, loyalty, etc. and professional standards with regard to quality, prompt delivery, customer relations, etc. This is probably why experience in professional fields other than translation is considered more "important" than experience in the industry itself, though not as "essential". Employers are first and foremost looking for people who know the basic rules and ethics of business and who can interact effectively both with other staff and with clients and suppliers.



(100% = 570-575 according to question). Figure 1. Experience vs. knowledge.

Translation-related competences

As explained above, the survey did not set out to question respondents on language or translation competence per se. It concentrated instead on translation as a process designed to produce a document in a given language for a client within a specific deadline. The questionnaire first somewhat naively asked employers to rate quality vs. speed. Not surprisingly producing "100% quality" was unanimously rated as "essential" or "important", with only 2% of respondents replying that it was "not very important". Speed, on the other hand, was only considered more important than "perfect" quality by 32% of respondents. Beyond these fairly predictable findings, the situation is less "black and white" than the survey appears to show. When asked to elaborate, most employers add that: 1° "100% quality" is an elusive goal when it comes to the translation industry, as quality can be defined against an ideal quality standard for a given type of translation, in a given domain and in a given language combination, or against the quality required by a given client for a given purpose (i.e. "fit for purpose"); 2° that the ideal translator or project manager should aim to combine both speed and quality, given that the end-product may have a limited "shelf-life" and cease to be of any use if delivered after the deadline. Hence, the 32% of respondents who rate speed _ and presumably productivity _ higher than "quality" per se.



(100% =530-549 according to question). Figure 2. Translation-related competences.

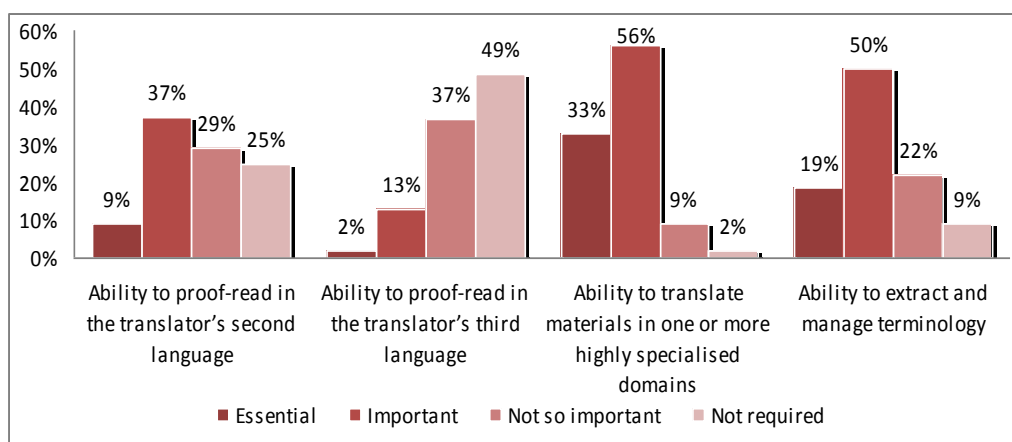
The questionnaire then went on to identify the importance of being able to translate and proofread in the operator's second or third language, given that this appears to be common practice in certain European markets. The overall results show that translation competence in the second language is important or essential for 39% of the 541

respondents, while 31% apply standard practice according to international quality standards, i.e. translators only translate into their native language. The figures are even higher when the question applies to proofreading, with 46% of respondents requiring this competence. Translating or proofreading in the operator's third language, on the other hand, is generally not required.

A geographical breakdown of the results shows a strong regional bias, with 44% of respondents in the "Vilnius" group of countries and 42% in the "Brasov" group saying that translation into a foreign language is "important" or "essential", against 25 and 14% respectively in the "Ghent" and "Surrey" groups

Specialisation

Domain specialisation is almost unanimously required by employers, with almost 90% giving it priority status. The questionnaire did not ask respondents to specify the fields most in demand, although workshop discussions showed that technical translation in the widest sense and in some markets, legal translation, are still the dominant market segments. A logical extension of this requirement is the importance afforded to terminology extraction and management: 69% of respondents consider this one of the basic skills required of applicants for positions in translation



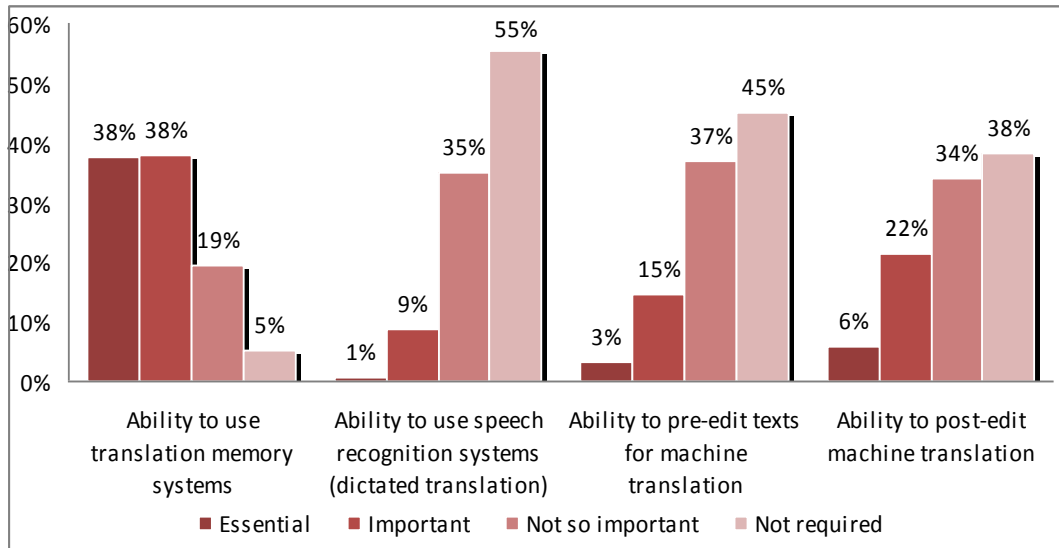
(100% = 539-546 according to question). Figure 3. Specialization.

Use of tools and technologies

In an industry which has undergone rapid technological changes, it seemed important to assess the degree to which employers require new applicants to have the relevant skills.

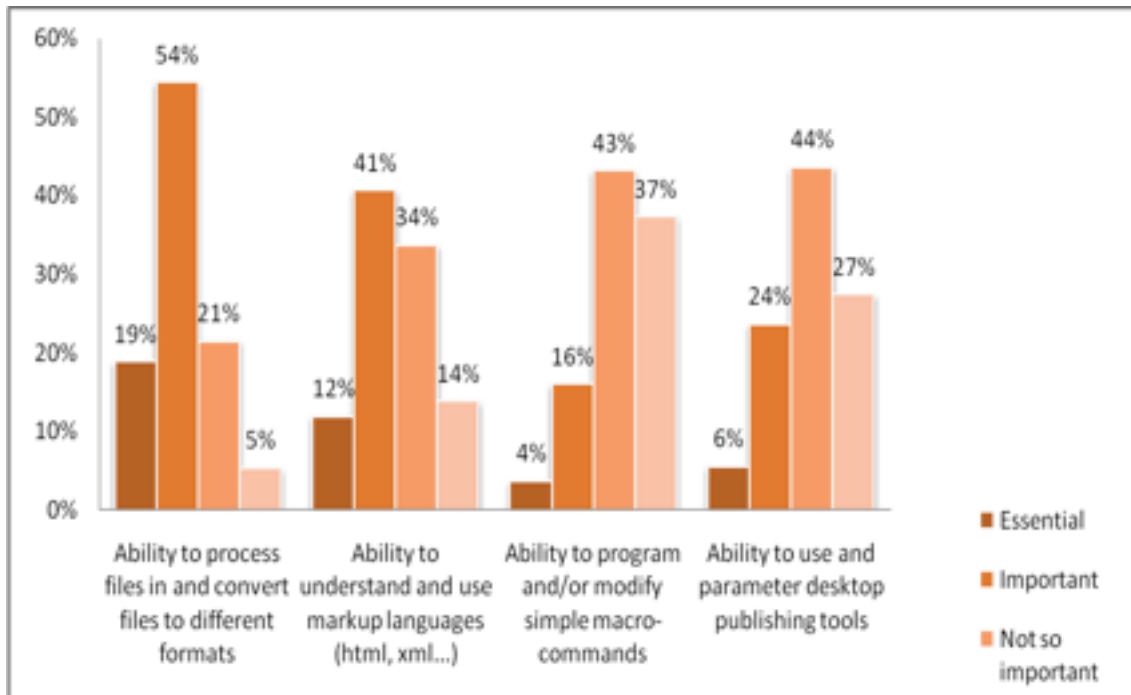
As can be seen in the survey results below, there is a clear contrast between the need for what are now "standard" CAT tool or IT-related competences and the call for newer or more advanced technological skills. Whereas the former (i.e. the ability to use TM systems

or to process and convert files) are considered essential or important by over or around three quarters of the respondents, the use of speech recognition applications or the ability to pre-edit or post-edit machine translation are still by no means mainstream requirements. It is, however, interesting to note that while speech recognition technology (i.e. dictated) translation} is only required by 1 in 10 respondents, a significant 28% of respondents require MT post- editing skills, reflecting the growing interest in the integration of MT in the translation process.



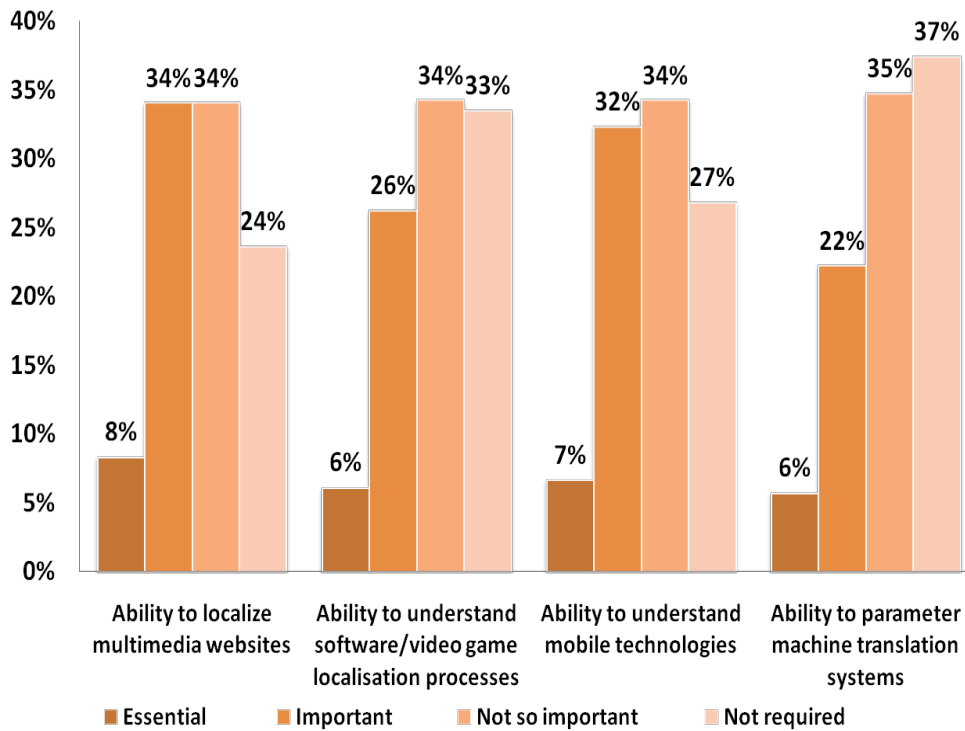
(100% = 538-542 according to question). Figure 4. Use of tools and technology.

As regards the more advanced IT skills, a similar contrast can be seen between the ability to understand and use mark-up languages, which is required by a (small} majority of respondents, reflecting the importance of web-based source materials, and the ability to programme macro-commands or to use and configure desktop publishing tools, where the figures are significantly lower.



(100% = 526-531 according to question). Figure 5. Use of advanced IT skills.

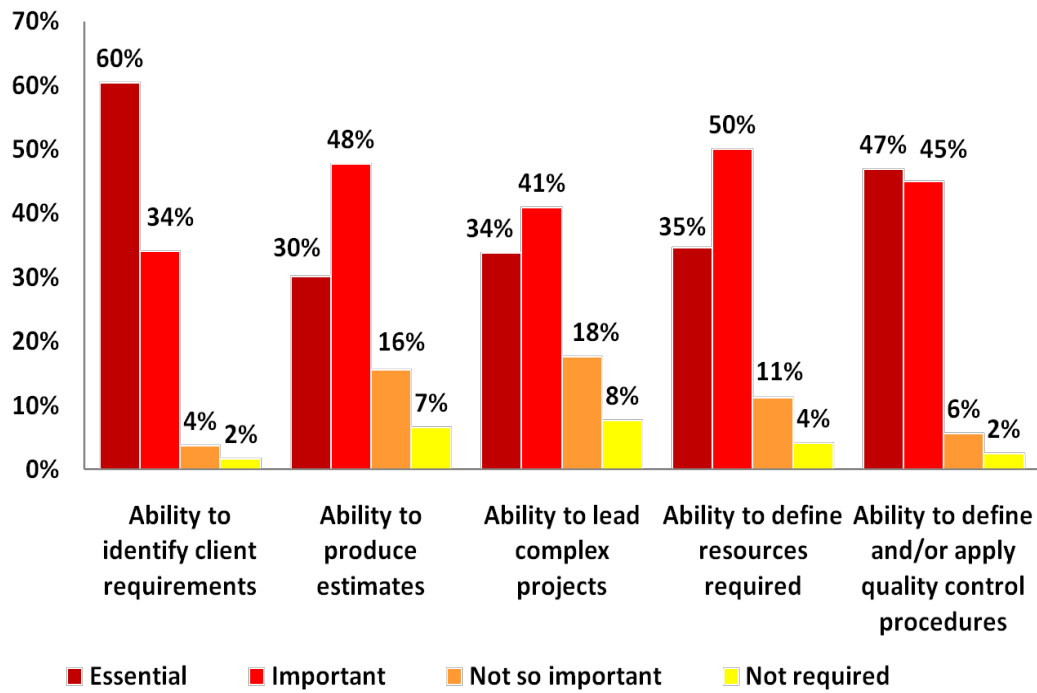
However, although variations can be observed, all the technological competences listed in the survey were considered important or essential by at least 20% of the respondents, reflecting the growth of "technology- oriented" companies seeking productivity gains or looking towards higher-added value segments of the market. This is also obvious in the following set of technology-related competences, each of which attracted between 42 and 28% of positive responses. Again, it is important to note that over one in four respondents would require new applicants to possess MT parameter setting skills. Translator education and training cannot afford to ignore the message conveyed by these results.



(100%=526-529 according to question). Figure 6. Importance of technological tools.

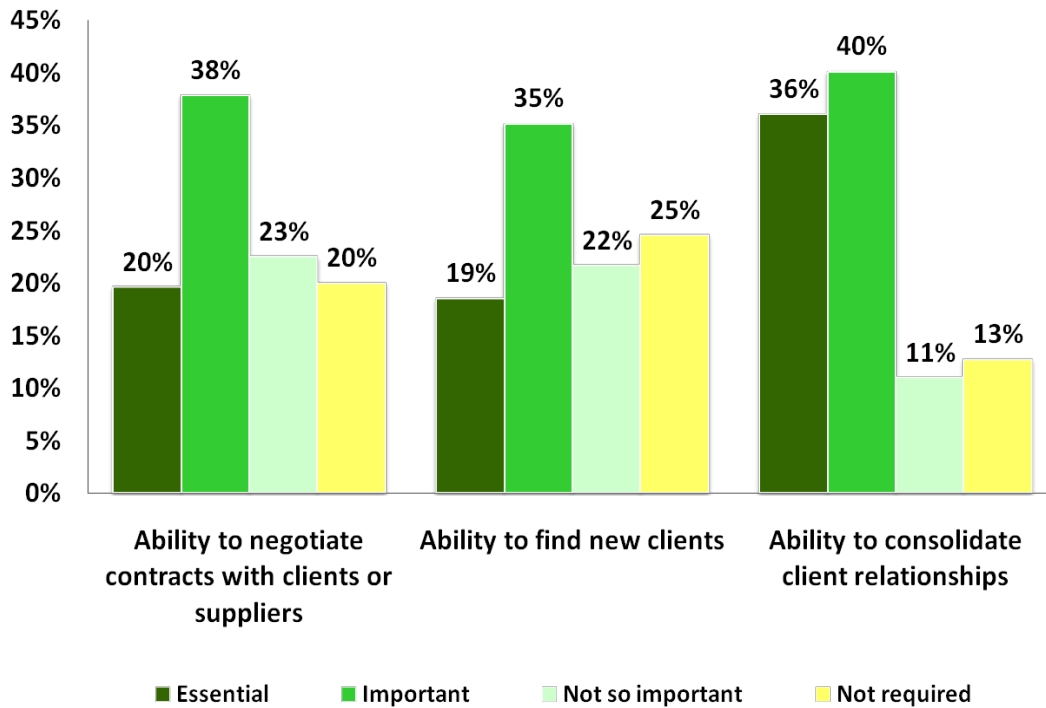
Project management and customer relations

Another clear message sent by the survey results is the need for project management and client relations competences. The ability to identify client requirements, to draw up estimates and to define the resources required for a given translation project all come out among the top ten competence requirements listed by TSP respondents, with a massive 60% of respondents stating that client awareness is an essential competence. Specific project management skills are also highly rated, with the ability to lead complex projects being considered important or essential by three-quarters of the respondents. Also very high up in the list is the ability to define and/or apply quality control procedures, with over 90% of respondents feeling this is essential or important. This is of course to be seen alongside the almost unanimous call for 100% quality in the production process. The slightly lower number of respondents answering these questions reflects the position of the respondent, i.e. in companies where the production and project management functions are clearly separate, the respondent may not be involved in the project management side of the process.



(100%=519-533accordingtoquestion). Figure 7. Project management and customer requirements.

The latter comment also applies to the "marketing" competences included in the survey, with some respondents specifying that they have no involvement with the sales side of the business. However, between 517 and 520 respondents did answer the questions below, and over 50% of them rated "pure" sales skills (i.e. finding new clients and negotiating contracts) as important or essential. An even higher figure (over 75%) see "consolidating" client relations as being important or essential (in almost equal proportions), which can be viewed as a logical follow-on to the question on identifying client requirements.



(100%=517-520accordingtoquestion). Figure 8. Marketing.

Overall ranking

When ranked according the percentage of respondents considering each competence as “essential” or “important”, the following hierarchy emerges:



Figure 9. The top ten competences for TSP employers.

This ranking shows that the TSP employers surveyed value first and foremost the ability of

translators to produce quality in their work, in particular by being aware of and being able to implement quality control procedures. As specialisation and experience are both conducive to producing quality in professional translation, these requirements are _ not surprisingly _ ranked respectively 4th and 5th by order of importance, but a degree level university education (in translation or other related fields) is also considered to be essential or important in aspiring translation professionals. The ability to identify client requirements and to consolidate client relationships also figure prominently: these qualities are of course just as important for TSPs as they are for freelance translators, although in the first instance they are more likely to be sought in sales and project management positions. The ability to define the resources needed and to produce estimates are other clearly project management-related competences in a company context, although again, they can be essential requirements for freelance professionals.

2.2. The employer consultation workshops

The initial results of the OPTIMALE survey were used to fuel discussion in a series of eight workshops organised at universities across Europe, in Brasov (Romania), Vilnius (Lithuania), Paris (France), Alcala de Henares (Spain), Ghent (Belgium), Guildford (UK), Trieste (Italy) and Vienna (Austria), which brought together practising professionals from the translation industry and academics and other stakeholders involved in the running of Master's degree-level translation programmes. The workshops were organised on a regional basis to allow the participation of academics and professionals from clusters of neighbouring countries. Their remit was to identify important trends and issues relating to current translation markets and practises, to discuss the findings of the OPTIMALE employer survey relevant to the countries concerned, and to determine what existing or new professional competence profiles might be relevant in determining the learning outcomes for current and future academic degree programmes.

The workshop participants themselves illustrated the diversity of the language industry, with participants representing many facets of the industry, from independent freelance operators to major LSPs employing over 100 permanent staff, from very small TSP's whose bread and butter is mainly low volume, local "legal" translation contracts for individual clients, in single language or limited language combinations, to large multinational, multilingual operators specialising in high volume localisation work, from literary translation to highly specialised technical translation for high-tech industries.

Workshop participants were asked to respond both to the methodology of the survey and to the results available at the time of the workshop. Criticism of the survey centred mainly

on the absence of questions relating to generic professional competences, which were specifically excluded from the questionnaire as explained above. Among the questions that several of the professional participants would have liked to find in the survey, were questions on native language competence (the lack of which is deplored by many European employers), the ability to work in teams (and to be aware of the role of the translator in the overall translation process), flexibility (i.e. the ability to demonstrate a range of competences within the company), proactiveness in identifying client needs or in adapting to new technologies, awareness of the primary importance of deadlines and the knowledge of standard professional practices.

Despite these reservations, most of the professional participants concurred with the overall findings.

“Quality” was definitely the key word, both in the survey results, and among the professionals taking part in the workshops. Quality is now seen as the n°1 selling point in the translation and localisation markets, but cannot simply be seen in either/or terms in relation to speed, as could be suggested in the survey questions. In Brasov, Cristina Coblis, President of the Romanian Translators’ Association and other participants pointed out that clients now require both quality and speed... at the lowest possible cost compatible with both those qualities, a point which was made over and over again in other workshops. Quality translations still primarily depend on the quality of the translators: this point was highlighted by both academic and professional participants. Whether this should be achieved by academic translator training programmes, by experience and training within TSPs, by continuing professional development or by a combination of all three, was a moot point discussed in a number of workshops. In the Guildford workshop and in Paris in particular, a clear distinction appeared between those who defended the capacity of advanced degree programmes based on recognised competence frameworks to produce professionally relevant graduates, and those who put the emphasis on professional experience and domain specialisation rather than on academic training for the translation professions. Domain specialisation per se was an issue discussed by a number of workshops (Brasov, Trieste, Vilnius), particularly in the fields of finance and economics or in the area of legal and judicial translation.

Many professionals spoke of the extent to which the achievement of high quality is now heavily dependent on both the quality of the source materials supplied by the client, the reliability of the terminology resources and reference materials available to the translator, the professional qualities of the translators involved in the translation or localisation process, and of the revisers and quality controllers who ensure that the final product is up

to standard. Discussions therefore naturally often led to the diversity and importance of all the players in the translation process, which cannot be restricted to the actual translation phase. Many professional participants stressed the need for universities and translation students to recognize that project management, resource management, proofreading and reviewing and quality management skills were now essential competences in the translation “chain” which should therefore be taught and learned at some point in all translation programmes. Companies were now seeking either graduates with specific skills in project management or quality management or “all-rounders” capable of “multi-tasking” within a small TSP company.

Another strand which ran through nearly all the workshops was the importance of client-related interpersonal competences. These were definitely given very high priority by the professional participants in the workshops, particularly those skills centring on the identification of client needs and the maintaining of good client relations through customer awareness. As speed is now of the essence for many clients, the importance of deadlines and delivery were often central in the presentations and points made by translation professionals. However, speed should not be achieved by resorting to online machine translation, but by implementing imaginative cooperation arrangements, pooling non automated CAT tools, sharing translation memories and terminology resources, etc.

The comments section of the questionnaire provides further valuable insight into the qualities and competences that employers believe are often lacking in new graduates. These include many of the needs listed above, and emphasize the need for advanced language skills, particularly in the native language, to be acquired before attempting to embark on a career in translation.

3. Bridging the gap between employer expectations and translation graduate competences

Throughout the OPTIMALE project, a number of issues were addressed that are central to equipping students and future graduates with the skills required in the translation workplace. These issues were discussed both in the regional consultation workshops (2011), in the workshops on good teaching and learning practice (2012) and in the training of trainers workshops (2013).

Three of the key issues identified were the following:

1. Professional awareness

The importance of students and graduates being aware of actual real-life conditions in the translation industry, including knowledge of professional ethics and standards, was

constantly stressed by the translation professionals. Unrealistic expectations on the part of students as to what the translation professions entail, and what kind of positions they can expect in a TSP company, as well as a general lack of awareness among translation graduates of the simple economic facts about running a translation service business was underlined on many occasions. In particular, students should be made aware of costs and pricing structures and of the importance of maintaining good client relations.

The OPTIMALE workshops on the identification of good practise were however able to show that significant progress has been made on this front in many universities. More and more Master's degree translation programmes bring in practising professionals (subject to local legislation and regulations), either on a regular basis or for occasional seminars, to teach specific modules (on professional translation practise and ethics, project management, quality management, CAT tools, etc.), or simply to share their professional experience. On another level, partnerships have in some cases been set up with local TSP companies to further a better understanding of the workings of a TSP company through regular visits. More ambitious initiatives range from allowing students to undertake simulated full-scale translation projects as part of their curriculum, to setting up "junior enterprises" taking on real-life projects for actual clients (with all the deontological problems this can raise in a highly competitive environment).

2. Internships

The ultimate test of a student's ability to perform successfully in a professional environment is a sufficiently long spell as an intern within a TSP or official language service. The subject was frequently discussed in the joint workshops and conferences organised during the OPTIMALE project. Many employers believed that where they exist, internships were often too short (3-4 weeks at the most) or placed too early in the curriculum. Many obstacles were identified, both on the academic side (organisational and financial constraints), on the employers' side (lack of time and resources) and in the ability of translation graduates to be brought up to speed and standard in a sufficiently short time.

Yet both the workshops and the programme mapping and identification exercise undertaken in the course of the OPTIMALE project⁴ have shown that internships are a well established practise in a number of countries, and are widely recognised as part of the training process. Over 74% of French TSPs hosted interns in 2010, for instance, for durations of up to six months, subject to a strict legal framework. An analysis of the

⁴The OPTIMALE map of Bachelor and Master's degree in translation (www.translator-training.eu/map) currently displays some 180 programmes (end of September 2013).

curricula on offer shows that out of 171 Bachelor's or Master's degree programmes present on the map, 100 (58.4%) include an internship experience, which is mandatory in almost half of the programmes. Moreover, several EU-funded projects (AGORA, European Graduate Placement Scheme, etc.) are currently working on facilitating international internships through university-company partnerships and memoranda of understanding with professional organisations.

3. Programme objectives and content

Through its programme mapping initiative and workshops on the identification and exchange of good practise, the OPTIMALE project has clearly shown that more and more academic programmes, particularly at Master's level, are taking on board the skills and competences required for professional practise within the translation industry. Of the 171 programmes already mentioned, over 75% include some kind of specialised translation, and over half, courses in specialist subjects (law, economics, etc.). Over 40% of the programmes state that they provide modules devoted to professional practise in the workplace. Although only a minority include actual IT competence within the curriculum, an overwhelming majority (over 80%) give students the opportunity to learn CAT tool skills. Finally, over 67% state that they maintain links with the translation industry and professionals.

These figures, which would require further analysis for a finer breakdown by country or region, do clearly show that a significant number of university translation programmes are now acutely aware of the need for greater professional awareness and are actively implementing measures to equip students with more professionally relevant skills and competences.

4. Conclusions

Of course, many of the issues discussed above raise the wider issue of the respective responsibilities of universities and employers in training professionals for a rapidly changing social, economic and technological environment.

Many academics would rightly say that universities are not in the business of slavishly following market trends and employer requirements. Theirs is a wider remit, equipping students with a range of skills and competences suitable for the global market and present-day societies and producing research findings that can open minds and lead to innovative thought, products and services. Those who offer graduate translation degrees do however feel that they have a growing responsibility to ensure that students who do intend to work in the translation industry are aware of the current and future

requirements of potential employers, and that they are given the opportunity to acquire the wide range of competences, from advanced linguistic skills, translation skills and IT skills to project management and quality assurance, which will enable them to occupy various positions within the industry.

One approach is to consider that these skills and competences can only be acquired on the job, via extensive internships, and comprehensive in-house inception programmes for new TSP or translation department recruits, or via continuous professional development. Another approach is to consider that translator education and training is the shared responsibility of universities and employers, and that in a highly competitive market, graduates need to be equipped during their course of studies with the basic competences listed above (by a combination of academic education and training and internships) before they finally enter the labour market, where they will then acquire the further experience and advanced knowledge and competences they need to become fully- operational translation industry professionals. This is the approach on which the OPTIMALE project was founded.

5. References

Lafeber, A. *Translation at inter-governmental organizations: the set of skills and knowledge required and the implications for recruitment testing*. Tesis Doctoral, Univeridad Rovira I Virgilo, 2010.

European Master's on Translation. EMT Network.<http://ec.europa.eu/emt>.

OPTIMALE. *Optimising Professional Translator Training in a Multilingual Europe*. www.translator-training.eu.

Toudic, D. *The OPTIMALE Employers survey and consultation*. Dec 2011. www.translator-training.eu

Valero Garcés, C. "Investigación sobre formación y mercado de la traducción en España en el siglo XXI". *Proceedings of the XX International Conference of AESLA*. Lleida, 2012.



LITERATURA

El suave yugo de Cervantes: Latinidad, hispanidad y soberanía lingüística en Hispanoamérica

Marcos Eymar
Universidad de Orleans
marcoseymar@hotmail.com

Resumen

A partir del reciente manifiesto "Por una soberanía idiomática" (2013), firmado por decenas de escritores e intelectuales argentinos, el presente artículo recuerda el debate en torno a la necesidad de emanciparse cultural y lingüísticamente de España que tuvo lugar tras la independencia de las colonias hispano-americanas, y pone de manifiesto cómo dicho debate influyó en el desarrollo de los conceptos de latinidad e hispanidad desde finales del siglo XIX. Frente a una concepción antagónica de lo español y de lo cosmopolita, las figuras del peruano Ventura García Calderón y de Jorge Luis Borges sirven para demostrar que la apropiación de una tradición extranjera – la francesa y la inglesa, respectivamente – permiten una reapropiación de la tradición española más allá de la dialéctica colonial.

Palabras clave: independencia lingüística, identidad hispanoamericana, latinidad, hispanidad, Ventura García Calderón, Jorge Luis Borges.

Abstract

Taking as a starting point the recent manifesto "In defense of linguistic sovereignty", signed by dozens of Argentinean writers and scholars, this article evokes the debate on the need of cultural and linguistic emancipation which took place after the independence of the former Hispano-American colonies and shows how this debate influenced the development of the concepts of Latinity and Hispanity since the end of the XIX century. Departing from an antagonistic vision of the Spanish heritage versus cosmopolitanism, the figures of the Peruvian Ventura García Calderón and Jorge Luis Borges prove that the appropriation of a foreign tradition – the French and the English, respectively – allow a reappropriation of the Spanish tradition beyond the colonial dialectic.

Keywords: Linguistic Independence, Hispano-American identity, Latinity, Hispanity, Ventura García Calderón, Jorge Luis Borges.

Recientemente varias decenas de escritores e intelectuales hispanoamericanos, sobre todo argentinos, publicaron un polémico artículo titulado "Por una soberanía idiomática" en el cual criticaban instituciones como la Real Academia Española y el Instituto Cervantes por entender que "el mito de que el español es una lengua en peligro cuya unidad debe ser preservada ha venido justificando la ideología estandarizadora, que supone una única opción legítima entre las que ofrece el mundo hispanohablante." Tras recordar que "el 70 por ciento de los "errores" que se sancionan [en el Diccionario Panhispánico de Dudas] corresponde a usos americanos", los firmantes del manifiesto defienden "el camino de una lengua cosmopolita, a la vez, nacional y regional (...) plena de variedades, modificado en tierras americanas por el contacto con las lenguas indígenas, africanas y de las migraciones europeas". Frente a lo que consideran como una manifestación de imperialismo lingüístico y cultural, patrocinado por las mismas empresas españolas que se beneficiaron de la ola de privatizaciones en América Latina en la década de los 90, los firmantes del manifiesto defienden la creación de un "Instituto Borges" con el argumento de que "Borges es el Cervantes del siglo XX". Dicha institución estaría destinada "a generar un estado de sensibilidad respecto de la lengua, que no se restrinja a una reflexión académica sino que enfatice sobre su dimensión política y cultural, y que se proyecte sobre las grandes batallas contemporáneas alrededor de las hegemonías comunicacionales y la democratización de la palabra"¹.

Lo sorprendente de este artículo, cuyo eco en España, previsiblemente, ha sido escaso, es que reactiva un debate de suma importancia desde la independencia de las repúblicas hispanoamericanas que parecía haber sido cerrado hace tiempo. ¿Cerrado en falso? Como los firmantes del manifiesto reconocen, "en la tradición del pensamiento argentino esto se ha debatido profusamente". Resulta por ello interesante recordar algunos aspectos de la vieja querrela para comprobar en qué medida puede ayudarnos a comprender los términos actuales del debate.

La latinidad y la búsqueda de legitimación cultural

El título del reciente manifiesto subraya que la soberanía política no tiene por qué acarrear necesariamente la soberanía cultural. Ello explica que el problema de la lengua literaria de Hispanoamérica se plantee con especial intensidad en el momento en que las

¹ "Por una soberanía idiomática", *El País* (Argentina), 17 de septiembre de 2013, consultable en <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-229172-2013-09-17.html>.

antiguas colonias españolas obtienen su independencia política. Numerosos intelectuales americanos de la época subrayan el desfase temporal entre dos fenómenos que una visión ingenua y triunfalista podría considerar indisociables. Como señala Bautista Alberdi a propósito de este período: "La libertad era la palabra de orden en todo, menos en las formas del idioma y del arte: la democracia en las leyes, la aristocracia en las letras; independientes en política, colonos en literatura"². Ya Simón Rodríguez, el maestro de Simón Bolívar, en su obra *Sociedades americanas* (1828) establecía un original paralelismo entre la lengua y el gobierno, comparando, en un texto a doble columna, el gobierno despótico de Fernando VII y el lema de la Real Academia "limpia, fija y da esplendor"³. Y Sarmiento, en su *Memoria sobre la ortografía americana* (1843), consideraba la reforma de la ortografía como una prolongación de la emancipación con respecto a España: " El que desee emanciparse de un yugo impuesto por nuestros antiguos amos, el que quiera lavarse de la mancha de ignorante: Olvídese de que hay en el alfabeto estas cuatro letras h, v, z, x; No use la c sino unida a las vocales a, o, u..."⁴

Los estudios sobre el campo literario de Pierre Bourdieu y su escuela atestiguan que la dificultad de las naciones en formación radica en su ausencia de capital simbólico. Como señala Pascale Casanova, la antigüedad constituye un factor esencial para determinar la jerarquía literaria: "la ley temporal del universo literario puede enunciarse así: hay que ser antiguo para tener alguna posibilidad de ser moderno o de decretar la modernidad"⁵. La afirmación de una literatura hispanoamericana autónoma y moderna exigía pues el establecimiento de una genealogía cultural que supliese la ausencia de una tradición propia. La opción indigenista se enfrentaba al desconocimiento de las lenguas precolombinas y a los prejuicios raciales de la mayoría de la élite letrada criolla. En una época marcada por el positivismo de Augusto Comte y el culto del progreso, el porvenir de Hispanoamérica no podía consistir en un regreso a civilizaciones consideradas "bárbaras" y "atrasadas". La nueva filiación hispanoamericana debía ofrecer una alternativa claramente diferenciada a la herencia colonial, propiciar el acercamiento a Occidente y garantizar una protección simbólica contra las veleidades expansionistas de

² Citado por Ángel Rosenblat, "Lengua literaria y lengua popular en América", Caracas, Cuadernos del Instituto de Filología Andrés Bello, Universidad Central de Venezuela, 1969; p.24.

³ Simón Rodríguez, "Sociedades americanas", *Obras completas*, tomo I, Universidad Simón Rodríguez, Caracas, 1975, p. 266.

⁴ Domingo Faustino Sarmiento, « Memoria sobre ortografía americana (1843) », dans *Obras completas*, t. IV. Ortografía e Instrucción pública, Buenos Aires, Universidad Nacional de la Matanza, 2001 ; p.19

⁵ "La loi temporelle de l'univers littéraire peut s'énoncer ainsi : *il faut être ancien pour avoir quelque chance d'être moderne ou de décréter la modernité*" ' Pascale Casanova, *La République mondiale des lettres*, Paris, Seuil, 1999, p.129) [Mi traducción]

Estados Unidos concretadas ideológicamente en ciertas formulaciones del “panamericanismo”.

La creación del concepto de “América Latina” responde a este triple desafío. En contra de una opinión muy extendida, su invención no fue debida a los ideólogos franceses del régimen de Napoleón III, sino a hispanoamericanos exiliados en París en la década central del siglo XIX⁶. En el poema “Las dos Américas” (1856), el poeta Torres Caicedo exhorta a las repúblicas de América del Sur y central a unirse contra la amenaza yanqui: “La raza de la América latina/ Al frente tiene la sajona raza/ Enemiga mortal que ya amenaza/ Su libertad destruir y su pendón⁷”.

En estos versos aparece claramente expresado el carácter “reactivo” del mito de la latinidad. Según Pierre Rivas, el panlatinismo habría surgido como una respuesta “a la emergencia o al imperialismo de otros conceptos geopolíticos: pangermanismo, paneslavismo o panamericanismo⁸”. La utilidad dialéctica del término no le impide poseer valores específicos cuya importancia, desde mediados del siglo XIX hasta la Segunda Guerra Mundial, fluctúa en función del contexto histórico. Si el catolicismo parece haber sido un rasgo esencial en su formación, la ideología oficial de la República laica de Jules Ferry favorece su sustitución por los ideales de la Civilización y del Progreso⁹. No obstante, desde una perspectiva hispanoamericana, el principal atractivo del panlatinismo consistía en entroncar las jóvenes repúblicas con los orígenes prestigiosos de la civilización occidental. “No rompáis el instrumento precioso de la latinidad: os quedaréis desarmados en medio de la transformación del mundo” escribe Alfonso Reyes en su “Discurso por Virgilio” (1933)¹⁰. Leopoldo Lugones, por su parte, afirma: “Somos de raza latina, y nos conviene serlo. Desde luego porque lo somos. Pero también, porque así pertenecemos a la más noble civilización¹¹”. La misma idea articula una obra tan influyente como *Ariel* (1900) de José Enrique Rodó, quien concibe la “latinidad” como una extensión del “milagro” de la Grecia clásica, único modelo para la plena realización espiritual en oposición al deshumanizador utilitarismo anglosajón. “En ausencia de esa índole perfectamente diferenciada y autónoma “ escribe Rodó “ tenemos—los americanos

⁶ Paul Estrade, “Del invento de “América Latina” en París por Latinoamericanos” in *París y el mundo ibérico e iberoamericano*, Actas del XXVII Congreso de la Sociedad de Hispanistas Franceses, Nanterre, Université Paris-X; p.179-181.

⁷ José María Torres Caicedo, « Las dos Américas » in *El correo de Ultramar*, París 15 de febrero de 1857 [Consultable en <http://www.filosofia.org/hem/185/18570215.htm>]

⁸Pierre Rivas, *La Latinité hier, aujourd'hui, demain*, Actes du Congrès International editadas por Georges et Ilinca Barthouil-Ionesco, Avignon, Mai, 1978. ; Editura Eminescu, Bucarest, 1981 ; p. 381-382.

⁹*Ibid.* ; p. 31.

¹⁰ A. Reyes, “ Discurso por Virgilio “ in Danièle Genevois et Bernard le Gonidec (ed.), *Aspects de la pensée hispano-américaine 1898-1930*, Rennes, Centre d'études hispaniques et hispano-américaines, p. 49.

¹¹ Leopoldo Lugones, “ La Grande Argentina “ (1930) in *Ibid.* ; p. 50.

latinos—una herencia de raza, una gran tradición étnica que mantener, un vínculo sagrado que nos une a inmortales páginas de la historia, confiando a nuestro honor su continuación en lo futuro¹²”. Si el escritor hispanoamericano de esta época es “un europeo exiliado”, según la expresión del ensayista ecuatoriano Gonzalo Zaldumbide¹³, el mito de la latinidad le permite compensar su situación periférica mediante el reconocimiento de su condición de heredero de una vasta comunidad transcontinental y transhistórica que abarca dos milenios de civilización occidental y una improbable extensión geográfica, desde Rumanía hasta la Tierra de Fuego.

Hay que hacer notar, sin embargo, lo engañoso de semejante diversidad. Aunque sobre el papel la latinidad reúna al conjunto de países de lengua latina, en la práctica este concepto, al menos desde la perspectiva americana, sirve, antes que nada, para legitimar la relación privilegiada que las antiguas colonias españolas mantienen con Francia a partir de su independencia. Si el interés de los latino-americanos por la cultura portuguesa, rumana o incluso italiana es testimonial, la fascinación que sienten por Francia adquiere proporciones hegemónicas en todos los ámbitos de la cultura, desde la literatura y el pensamiento hasta el urbanismo, la moda o el derecho. Algunos estudiosos no dudan en comparar este fenómeno con una “segunda conquista” del continente americano¹⁴. De acuerdo con la doctrina clásica de la *translatio imperii*, el centro de la latinidad se habría desplazado de Atenas a Roma y de Roma a París; de este modo la capital francesa representa para los autores hispano-americanos “la maga de la raza”, la “reina latina¹⁵” o el “Vaticano de la civilización latina¹⁶”. La rentabilidad diplomática de la latinidad no escapó a los estrategas del Quai d’Orsay, quienes, desde principios del siglo XX, promovieron la difusión del concepto como un medio de legitimar y ampliar su esfera de influencia no sólo en el campo cultural, sino también en el político y económico¹⁷.

Latinidad contra Hispanidad: las *Cartas Americanas* de Juan Valera

Observamos pues que, desde su origen mismo, el término de América Latina responde a una doble necesidad no exenta de contradicciones: afirmar, por una parte, la autonomía cultural de las antiguas colonias ibéricas y, al mismo tiempo, garantizar su filiación con la

¹² José Enrique Rodó, *Ariel. Motivos de Proteo*, Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1993 ; p.35.

¹³ Gonzalo Zaldumbide, “Les lettres hispano-américaines” in *Revue de l’Amérique Latine*, t.I, janv. 1922 ; p.62.

¹⁴ Thomas Calvo, *L’Amérique ibérique de 1570 à 1910*, Paris, Nathan Université, 1994; p 297.

¹⁵ « Et toi, Paris !, magicienne de la race, / reine latine, éclaire notre jour obscur. / Donnez-nous le secret que votre pas nous trace, / et la force du " Fluctuant, nec mergitur ! " (Rubén Darío, « France-Amérique » in *Poesías completas*, Buenos Aires, Ediciones A.Zamora, 1967 ; p.613)

¹⁶ « Definiciones de París » in V.G. Calderón, *Páginas escogidas*, Madrid, Javier Morata, 1947;p.576.

¹⁷ Gilles Mathieu, *Une ambition sudaméricaine (Politique culturelle de la France 1914-1920)*, L’Harmattan, Paris, 1991 ; p. 34.

cultura occidental. En la medida en que esta delicada operación identitaria, cristalizada en el concepto de latinidad, servía para justificar el influjo francés en los territorios del antiguo imperio español, los autores peninsulares no podían sino recusar su uso. El rechazo de la expresión “América Latina” aparece formulado con especial claridad por Juan Valera, sin duda uno de los críticos españoles del siglo XIX que más interés mostró por las letras hispanoamericanas. En una de sus *Cartas Americanas*, publicada en 1888 y dedicada a comentar el poema *Atlántida* del brasileño Olegario Víctor Andrade, el autor de *Pepita Jiménez* combate con energía la propiedad de dicha denominación:

El canto Atlántida está dedicado al porvenir de la raza latina en América, y esto de raza latina ofende mi amor propio español. En esto, para España, hay algo que hiere, como se sentiría herido un anciano al saber que un hijo suyo, emancipado, rico, con gran porvenir (...) había renegado del apellido paterno, y en vez de llamarse como se llamó su padre, había adoptado el apellido de un amo a quien su padre sirvió en su mocedad. Al llamarse latinos los americanos de origen español diríase que lo hacen por desdén o desvío del ser que tienen y de la sangre que corre por sus venas (...) Los estados y las naciones que han surgido en América son tan españoles como fueron griegas las colonias independientes que los griegos fundaron en África, en Asia, en Italia, en Sicilia, en España y en las Galias. No se avergonzaron estos griegos independientes de seguir llamándose griegos, y no imaginaron llamarse pelasgos o arios para borrar o esfumar su helenismo en calificación más vasta y comprehensiva¹⁸.

Consciente de la dimensión dialéctica a la que ya hemos aludido, Valera también pone en entredicho la pertinencia de la oposición “América anglosajona/América latina”:

Para que la contraposición fuese exacta, convendría, si llamamos anglosajona a una América porque se apoderó de Inglaterra un pueblo bárbaro llamado anglosajón, llamar visigótica a la otra América, porque otro pueblo bárbaro, llamado visigodo, conquistó la España. Igual razón habría para llamar a los Estados Unidos y al Canadá América normanda, con tal de que la restante América se llamase moruna o berberisca¹⁹.

Aunque Valera no utilice el término “hispanidad”, su creencia “en la unidad superior de la raza²⁰” y en la fuerza aglutinadora de una lengua común anticipa clarísimamente los valores asociados a este concepto a lo largo del siglo XX. En su introducción a las *Nuevas Cartas Americanas* leemos:

¹⁸Juan Valera, “A don Rafael Obligado”, 7 de mayo de 1888, dans *Cartas americanas* contenu dans *Obras completas*, tomo III, Madrid, Aguilar, 1947; p.242.

¹⁹*Ibid.* ; p. 243.

²⁰*Ibid.* ; p.212.

*La unidad de civilización y de lengua, y en gran parte de raza también, persiste en España y en esas Repúblicas de América, a pesar de su emancipación e independencia de la metrópoli. Cuanto se escribe en **español** en ambos mundos es literatura española, y, a mi ver, al tratar yo de ella, propendo a mantener y a estrechar el lazo de cierta superior y amplia nacionalidad que nos une a todos.*

Aparece aquí formulada con especial claridad la oposición que, más de un siglo después, resurge en el manifiesto por la soberanía idiomática. Frente a aquellos intelectuales argentinos que, como Alberdi o Sarmiento, pretendían alcanzar en lo lingüístico o lo literario una independencia equivalente a la que habían alcanzado en el terreno político, Valera insiste en la desconexión de ambos procesos. La "unidad de civilización y lengua" sería algo que trascendería las divisiones nacionales y sobreviviría a la emancipación política. La reivindicación del "españolismo" de América traduce una actitud ambivalente, en la cual el interés y la simpatía por las producciones hispanoamericanas no excluyen un paternalismo y una condescendencia críticas de tintes inequívocamente coloniales:

No niego yo la posibilidad de que los hispanoamericanos nos superen; y si no deseo que se nos adelanten, porque la caridad bien ordenada empieza por uno mismo, deseo que nos igualen. Lo que niego es que, a no ser por decadencia o no por primor o por adelanto, se vuelvan latinos. Afirmando la persistencia del españolismo, y en este sentido creo que la sentencia del duque de Frías no puede fallar. Durante muchos siglos aún podremos exclamar con dicho poeta: "Españoles seréis, no americanos" (...) Bolívar pudo sacudir el yugo del tirano Fernando VII; pero el otro yugo, suave y natural, del Manco de Lepanto y del ejército de escritores que le sigue, es yugo que nadie quiere, ni debe, ni puede sacudir²¹.

Valera afirma la irreversibilidad de la dependencia cultural de América con respecto a la tradición española y lo hace invocando precisamente a la figura que, en pleno siglo XXI, vuelve a situarse en el centro de la polémica: Cervantes. Y ello no porque en la obra del autor de *El Quijote* haya ninguna referencia explícita a la subordinación literaria de América, sino porque, desde su estatuto canónico de "fundador de la novela moderna", la figura de Cervantes ha sido elevada a símbolo por antonomasia del "genio español", como prueba el hecho de que se adoptase su nombre para bautizar la red de centros dedicada a la enseñanza y promoción del español.

Las *Cartas Americanas* de Valera testimonian de una auténtica lucha de tradiciones. La insistencia en la inquebrantable unidad panhispánica suponía una respuesta a la creciente influencia francesa en el continente americano, como ya apuntaron muchos de sus lectores

²¹*Cartas Americanas, op. cit., p.244.*

americanos. El propio Valera trata de rebatir esa suposición, no sin incurrir de nuevo en una notable ambigüedad:

*Tiene razón la Revue Britannique en que yo busco esta fraternidad, pero ni adulo a ustedes ni los engatuso para lograrlo y menos aun para sustraer a ustedes al influjo de **Francia**. Yo afirmo, porque lo creo, que son ustedes españoles, porque son de nuestra raza, porque hablan nuestro idioma, porque la civilización de ahí fue llevada ahí por España, sin que cuente por nada la civilización india, chibcha o caribe; pero jamás pensé yo en robar a **Francia** su influjo en esas repúblicas, ni siquiera en censurar que ustedes se sometan a él en lo que tiene de bueno. Yo reconozco que España misma, por desgracia, está muy rezagada con respecto a **Francia**. Yo creo que **Francia** es una de las naciones más inteligentes del mundo, y la considero a la cabeza de los pueblos del Mediodía de Europa que hablan idiomas que provienen del latín. Soy tan dócil y transigente, que por más que me choque, soy capaz de aceptar la calificación genérica de pueblos latinos; pero no acierto a desechar, ni aquí en España, ni en las que fueron sus colonias, la especial calificación de españoles. Y deseo y espero que nuestra sangre tenga ahí y conserve la suficiente virtud y fuerza informante, digámoslo así, para preponderar en las mezclas con la sangre de los indígenas, y también con la sangre de otros pueblos de Europa, que la corriente de la emigración lleve a esas regiones.*

A vueltas de matizaciones, de salvedades y de requiebros argumentativos, la afirmación del españolismo americano implicaba de hecho una crítica de la avasalladora influencia de Francia en las letras hispanoamericanas. En este sentido, la posición de Valera coincide plenamente con la de Unamuno, quien acompaña su concepción de la hispanidad como vínculo de lengua y raza con continuas y virulentas admoniciones contra “todos esos embrollos que les meten en la cabeza a los jóvenes hispanoamericanos en ese cacho de París –ni aun París entero- a que reducen el Universo²²”.

Si la latinidad surge, en un principio, como una alternativa contra el panamericanismo anglosajón, la hispanidad se presenta también como una respuesta de la antigua metrópoli a una concepción de la latinidad que consagraba la hegemonía cultural de Francia en detrimento de España. El propio Ramiro de Maeztu, en su *Defensa de la Hispanidad*, subraya la continuidad de ambos proyectos a propósito de la concepción de la latinidad como “herencia de raza” y “gran tradición étnica” expuesta en *Ariel*: “Rodó no dice los hispanos, sino los americanos latinos, porque, saturado de cultura francesa, no había aún encontrado el sentido de España²³”.

²² Miguel de Unamuno, « Los sonetos de un diplomático argentino » in *Letras de América y otras lecturas*, Obras completas, tomo IV. La Raza y la lengua, New York, Las Americas Publishing Company, 1966; p.825.

²³ Ramiro de Maeztu, *Defensa de la hispanidad*, Madrid, Rialp, 1998; p.222.

Un galicista panhispánico: la síntesis de Ventura García Calderón

A pesar de la importancia de esta oposición entre latinidad e hispanidad, entre cosmopolitismo y casticismo, fueron muchos los autores hispanoamericanos – los más inteligentes, sin duda – que supieron superar la dicotomía y alcanzar una síntesis fecunda entre ambas. Un ejemplo elocuente nos lo ofrece la obra del peruano Ventura García Calderón (1886-1959). Figura hoy casi olvidada, el infatigable polígrafo limeño fue uno de los escritores hispanoamericanos de mayor proyección internacional durante el período de entreguerras. Tanto su vida, transcurrida en su mayor parte en Francia al servicio diplomático del Perú, como su vasta obra, escrita en español y en francés, resultan emblemáticas de la incondicional galomanía de buena parte de los escritores hispanoamericanos de la época. *Frívolamente... (Sensaciones parisienses)* (1909), su primer libro de crónicas, rinde homenaje a París, “nuestra Atenas-por mí adorada” y capital “del más espiritual de los pueblos”²⁴. Casi cuarenta años después, *Cette France que nous aimons* (1943) constituye una extensa celebración del genio francés en uno de los momentos más oscuros de su historia: “ Pero entre en las sombras una luz, y entre las dudas una certeza: Francia, esta Francia necesaria para el mundo, renacerá...”²⁵. El propio autor, exiliado en Suiza, reconoce con humor lo incorregible de su amor por Francia: “¡Por desgracia la francofilia no está entre las enfermedades que sanan las saunas perfeccionadas de este país!”²⁶. La fascinación por Francia que vertebra su obra justifica el calificativo de « Pérouparisien » con el que Salvador de Madariaga motejó al escritor peruano, quien llegó a definirse a sí mismo como un “francés suplementario”²⁷.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, no resulta sorprendente que la francofilia militante de Calderón acarree una defensa no menos ardorosa de la causa latina. Como miembro del comité director de la *Revue d'Amérique Latine* (1922-1932), el escritor peruano trabajó como pocos para demostrar que, tal y como afirma un editorial de la revista, “América Latina no es sólo una fórmula”, sino, al contrario, “una realidad que cada día cobra una conciencia más clara de su naturaleza y su destino”²⁸. Su artículo *Defense et*

²⁴ Ventura García Calderón, *Frívolamente... (Sensaciones parisienses)*, París, Garnier Hermanos, 1909: p. VI ; p.93.

²⁵ “Mais dans ces ombres une lumière, et parmi ces doutes une certitude : elle renaîtra, cette France nécessaire au Monde...”V.G. Calderón, *Cette France que nous aimons*, Éd. Revue et corrigée, Paris, Henri Lefebvre, 1947; p. 19) [Mi traducción]

²⁶« Hélas! La francophilie n’est pas parmi les maladies guérissables dans les saunas perfectionnés de ce pays” (*Ibid.*, p. 8)

²⁷ Cf. Paule V. Beterous, “ Paris et la culture française dans l’oeuvre de Ventura García Calderón ” in *Paris et le phénomène des capitales littéraires*, actes du premier congrès international du C.R.L.C., 22-26 mai 1984 de l’Université de Paris IV, Presses de l’Université de Paris-Sorbonne, 1984 ; p.295.

²⁸“L’Amérique latine n’est pas qu’une formule” Une réalité qui chaque jour, prend une plus claire conscience de sa nature et de son destin” (“Réflexions et décisions pour notre huitième année”, *RAL*, 8 année, Tome XVII, n°85, Février, 1929. [Mi traducción].

illustration des races latines, publicado en la *Revue des deux mondes* en 1954, representa la culminación de su ferviente latinismo:

*Latinidad, esa palabra que excita a los imbéciles, es algo más que una realidad etnográfica; es un parentesco vivo, una afinidad de la inteligencia; es, sobre todo, una manera de concebir el mundo con un elevado porcentaje de pasión inteligente, de optimismo organizador, de amor primordial por la belleza de las formas, bajo un sol que las dibuja mejor que en otras partes. Un continente, o, al menos, una gran parte, de México a la Tierra de Fuego, se lo ha demostrado al mundo*²⁹.

Si Francia aparece descrita como « el mascarón de proa » de la latinidad, epítome de los valores de ecuanimidad, inteligencia y equilibrio, las repúblicas americanas se nos presentan como sus herederas naturales: "Al igual que Pascal daba a los judíos el papel de testigos eternos de Cristo, América del Sur parece existir para testimoniar que la latinidad existe, tan lejos de las tierras que la vieron nacer."³⁰ García Calderón concibe pues la latinidad como una expresión del vínculo privilegiado que une a Francia con Hispanoamérica. No obstante, en contra de lo que sugiere Valera, dicha visión de la latinidad no implica un rechazo o un menosprecio de la herencia española. "A nadie le otorgo el derecho de querer a esa tierra con más firme y desinteresada pasión que yo" afirma solemnemente el escritor peruano³¹. Esta declaración de amor a España no es pura retórica. De 1918 a 1922, justo antes de participar en la fundación de la *Revue de l'Amérique Latine*, Ventura García Calderón codirige la revista *Hispania* en compañía de Ernest Martinenche. El objetivo de la revista es "dar una imagen no demasiado deformada de la España de hoy en día", así como "hacer oír voces sinceras a través de las cuales se expresa una cierta tendencia profunda del alma del pueblo que ha dado al sentimiento de honor una fuerza imperecedera y cuyo futuro sigue siendo magnífico porque nunca ha perdido sus títulos de nobleza"³². En las páginas de *Hispania* aparecen traducidos no sólo importantes autores españoles como Unamuno, Azorín, Gómez de la Serna o Blasco

²⁹ "Latinité, ce mot qui excite les imbéciles, est plus qu'une réalité ethnographique, une parenté vivante, une affinité d'esprit; c'est surtout une façon de concevoir le monde avec un fort pourcentage de passion intelligente, d'optimisme organisateur, d'amour primordial pour la beauté des formes, sous un soleil qui les dessine mieux qu'ailleurs. Un continent, ou du moins, toute une grande partie du Mexique à la Terre de Feu, est venu le prouver au monde" (V.G. Calderón, « Defense et illustration des races latines » *Revue des deux mondes*, 1^{er} août 1954 ; p.396) [Mi traducción]

³⁰ "De même que Pascal donnait aux Juifs le rôle de témoins éternels du Christ, l'Amérique du Sud semble là pour témoigner que la latinité existe, si loin des rives qui la virent naître" (*Ibid.* ; p. 396)

³¹ V.G. Calderón, *Un congreso de la lengua castellana*, París, 1935; p.21.

³² « Donner une image, qui ne soit pas trop déformée, de l'Espagne d'aujourd'hui »; « faire entendre les voix sincères par lesquelles s'exprime quelque tendance profonde de l'âme du peuple qui a donné au sentiment de l'honneur une force impérissable et dont l'avenir demeure magnifique parce qu'il n'a jamais perdu ses titres de noblesse" (*Hispania*, n^o1, t.I, janvier-février 1918, p.2).

Ibáñez, sino también escritores hispanoamericanos como Rubén Darío o José Asunción Silva. La voluntad de estrechar los lazos transatlánticos queda también reflejada en el espacio que reserva a una interesante encuesta acerca de la recepción de la literatura hispanoamericana en España³³.

Numerosas obras de García Calderón como *Sobre el Buscón*, *En la verbena de la palomao* *Las mejores coplas castellanas* muestran también el genuino interés del escritor peruano por España. La afirmación de una comunidad cultural entre ésta y las repúblicas hispanoamericanas se basa en dos elementos centrales citados por Valera, Unamuno y todos los teóricos de la Hispanidad: la raza y la lengua. En sus numerosos ensayos acerca de la identidad hispanoamericana, García Calderón reivindica la filiación del hombre hispanoamericano con los conquistadores, a los cuales “no ha de comprenderlos cabalmente nunca quien no tenga sangre española en las venas³⁴”.

La posición de Ventura García Calderón con respecto a la lengua y la tradición española queda magníficamente reflejada en su opúsculo *El nuevo idioma castellano*. El texto, escrito originalmente en francés para defenderse de las acusaciones de afrancesamiento, supone un ataque en toda regla contra el purismo intransigente que detuvo la evolución literaria de España:

« Es un galicista » decíase antaño en nuestra España, mostrando con el dedo al perdulario que tal dictado infamante merecía. Hoy mismo, el sacristán mayor de las letras castellanas, el pobre Ricardo León, exclama rabiosamente: “¡Dios nos libre de españoles traducidos al gabacho!” Cuando un precursor de la crítica española como Juan Valera examinaba los primeros libros de Rubén Darío, que iba a revolucionar la literatura de España, lo hacía con displicente ademán de inquisidor perdonavidas. Todo esto ha cambiado por completo. Los maestros de hoy, aquellos que cuentan, por lo menos, son, como usted diría, galicistas. No tienen recelos de escribir en esa lengua directa, lógica, leve y simétrica que halló su forma inolvidable hacia 1830 en tan eminente afrancesado como Larra³⁵.

Como vemos, Ventura García Calderón no plantea el debate de manera maniquea, como una simple oposición entre España y América, sino como una lucha entre los puristas y los renovadores del idioma a ambos lados del Atlántico, aunque no por ello escatima críticas a Valera y otros críticos que contribuyeron a fosilizar las letras peninsulares:

Durante siglos España padeció tal añoranza de su sublime pasado literario que quería embalsamarlo por cariño. En China, según dicen, hubo mandarines

³³ *Hispania*, nº1, t.II, 1918 ; p.93-95.

³⁴ V.G. Calderón, *Vale un Perú*, Paris, Desclée de Brouwer, 1939; p.41.

³⁵ Ventura García Calderón, *El nuevo idioma castellano*, Madrid, Editorial Mundo Latino, 1924, p.22.

*condenados a muerte porque olvidaron una coma de oro en el sagrado texto. En España, si no se escribía a la manera de Cervantes, el peligro era casi tan grande. En el país de los pronunciamientos nadie los llevaba a cabo contra el lenguaje*³⁶.

La situación a principios del siglo XX reproduce, para García Calderón, la que se vivió en otros períodos de la literatura española como el Renacimiento: "las críticas sobre Garcilaso y Rubén Darío nos parecerán de la misma época"³⁷. Frente a una literatura casticista y, para García Calderón, caduca, como la que representan Galdós, Pereda o el propio Valera, la llegada de Rubén Darío a España supuso una revolución salvadora: "Un Deus ex machina fue entonces, en la tragedia española, la llegada de Rubén Darío a Madrid (...) Un indio vigoroso y genial demostraba irrefutablemente la influencia de las antiguas colonias sobre la metrópoli"³⁸. García Calderón, a diferencia de Alberdi o Sarmiento, no pretende romper con la tradición, sino apropiarse de ella e influir en su curso, defendiendo al mismo tiempo la unidad de la lengua y del papel que Hispanoamérica está llamada a desempeñar en su evolución:

No renegamos del pasado: lo aceptamos en bloque, pero designando los ascendientes directos cuya tradición queremos heredar. Estamos convencidos de hablar la lengua más desgarrada, vivaz y dramática, puesto que es la lengua del pueblo de España (...) Todos los mestizos del español –ochenta millones de un Continente-, que creen tener voz y voto, pues el porvenir de la lengua es suyo- tales son mis compañeros. A ellos debe el castellano el no haber llegado a ser una de esas lenguas sepulcrales cuya belleza empolvada la analiza y descubre, en un día de lluvia, la Academia de Inscripciones de Tejas Abajo... 39

La preocupación por la unidad del castellano como "vehículo espiritual" de los países hispánicos anima también *Un congreso de la lengua castellana* (1935), opúsculo dedicado a proponer la organización de un congreso panhispánico que, entre otros objetivos, establece el de "adoptar oficialmente una gramática y el mismo libro de primeras lecturas para unificar mentalidades dispersas, seleccionando con imparcialidad páginas inmortales sin atender a la racialidad del escritor"⁴⁰.

El hecho de que la sede propuesta para el evento sea París subraya que para García Calderón el casticismo y el galicismo, la latinidad y la hispanidad son perfectamente compatibles. El escritor peruano trabaja activamente para favorecer no sólo un mejor

³⁶ Ventura García Calderón, *El nuevo idioma castellano*, Madrid, Editorial Mundo Latino, 1924; p.23.

³⁷ « Les critiques sur Garcilaso ou Rubén Darío nous sembleraient de la même époque » (*Ibid.* ; p. 24)

³⁸ « L'arrivée de Rubén Darío à Madrid fut un *deus ex-machina* dans la tragédie espagnole (...) Un indien vigoureux et génial prouvait incontestablement l'influence des anciennes colonies sur la métropole » (*Ibid.* p. 32)

³⁹ V.G. Calderón, *El nuevo idioma castellano*, Madrid, Editorial Mundo Latino, 1924; p.55.

⁴⁰ V.G. Calderón, *Un congreso de la lengua castellana*, París, 1935; p.17.

conocimiento de la cultura española e hispanoamericana en Francia, sino también para incorporar a la cultura francesa algunos valores que conforman su visión del mundo hispánico. Así, *Une enquête littéraire : Don Quichotte à Paris et dans les tranchées* (1916) supone un curioso intento de trasponer una figura clave de la hispanidad como es Don Quijote al contexto de la Primera Guerra Mundial.

Conviene, había dicho yo en el prefacio del cuestionario, que los héroes franceses se agrupen alrededor del inmortal caballero, porque en Argonne, en Bélgica o en La Mancha (la Mancha española de la aventura) se pretenden enderezar los mismos entuertos (...) He aquí que ha llegado el momento en que luchar por la justicia no nos parece una quimera, en que el idealismo absoluto de Don Quijote se ha vuelto algo posible.

La voluntad de actualizar el legado espiritual de Don Quijote se plasma en tres preguntas planteadas a un número impresionante de personalidades francesas del mundo del arte y de la cultura: "1) ¿Ha leído, en su juventud, el *Quijote*? ¿Cuáles son sus recuerdos de esa lectura? 2) ¿Cuál es, según usted, el simbolismo de Don Quijote? 3) ¿El héroe español es también, en cierto modo, un caballero francés?". García Calderón considera que los valores heroicos del arquetipo hispánico por excelencia pueden ser también los de los soldados franceses en su lucha contra la amenaza germánica. "Don Quijote es el más grande de los peludos" escribe García Calderón en *Bajo el clamor de las sirenas*, haciendo referencia al apodo popular de los soldados franceses como "poilus", "peludos"⁴¹. Como vemos, la determinación de García Calderón para sacudirse yugos lingüísticos no implica ningún rechazo hacia el personaje creado por Cervantes, erigido, a su pesar, en símbolo de un purismo centralizador.

Borges, Menard y la irreverencia lingüística

Desde una perspectiva americana, la afirmación de una comunidad panhispánica no podía tener lugar mientras ésta se basase en los mismos valores políticos, culturales y lingüísticos del período colonial. La creación del concepto de latinidad, aunque implicase *de facto* el reconocimiento de la hegemonía cultural francesa, permitía también indirectamente una reapropiación del patrimonio cultural español que no reprodujese la dialéctica asimétrica de la colonia y la metrópoli. Por medio de la asimilación y la defensa de los valores franceses, los escritores hispanoamericanos estaban en disposición de proponer una renovación literaria y lingüística que, entroncando con la tradición de los afrancesados españoles, los singularizase y los pusiese en pie de igualdad con respecto a

⁴¹ V.G. Calderón, *Bajo el clamor de las sirenas*, Ediciones de América Latina, Paris, 1920; p.133.

sus homólogos peninsulares. La latinidad actuaba así como un contrapeso diferenciador que permitía conjurar en parte el miedo a la asimilación que la idea de hispanidad no podía dejar de suscitar: lo latino permitía incorporar lo español sin amenazar lo americano.

¿Puede la olvidada ideología panlatinista y la no menos olvidada figura de García Calderón iluminar la actual polémica? Creo que sí. Los firmantes del manifiesto "Por una soberanía idiomática" proponen, como hemos dicho, la creación de un Instituto Borges, declarando que el escritor argentino es "el renovador mayor de la lengua, no sólo para su país natal sino para el conjunto de los hispanohablantes". Como es sabido, Borges siempre mantuvo cierta distancia con respecto a la cultura francesa, tal y como confiesa en su *Ensayo autobiográfico*, escrito originalmente en inglés en 1970: "Pasamos varias semanas en París, una ciudad que ni entonces ni después me atrajo particularmente, como le ocurre en cambio a todo buen argentino."⁴² En el caso de Borges la cultura anglosajona cumplió el papel que la cultura francesa desempeñó para García Calderón y muchos otros escritores latinoamericanos. Gracias a ella, Borges entroncó su literatura con la tradición occidental, sorteando el fantasma de la dependencia colonial que no podía dejar de evocar la tradición española. El vínculo privilegiado con lo anglosajón le permitió, a la postre, apreciar a escritores clásicos como Quevedo, Fray Luis de León o el propio Cervantes al margen de cualquier rivalidad histórica.

En este sentido, la célebre anécdota según la cual Borges habría leído primero *El Quijote* en inglés⁴³, resulta sumamente significativa. Borges se acerca a la obra maestra cervantina desde fuera, como si se tratara de una obra extranjera y no el libro capital de la literatura española. En 1947, en un texto titulado "Nota sobre el Quijote", Borges critica a "los ministros del idioma" que han querido ver en la novela cervantina "un dechado del estilo español y un confuso museo de arcaísmos, de idiotismos y refranes"⁴⁴. Borges se sacude el suave yugo de Cervantes leyéndolo desde la tradición anglosajona en la cual, por cierto, el *Quijote* tuvo más seguidores novelistas que en España, por lo menos hasta el siglo XX. Así se explica que Pierre Menard, el genial autor del *Quijote* que Borges inventó, sea extranjero, lo cual convierte su versión literal del libro de Cervantes en una manifestación de bilingüismo literario.

Lo que Borges hace con respecto al *Quijote* resulta emblemático de su posición ante el campo literario. En el importante texto "El escritor argentino y la tradición" afirma sin

⁴² Jorge Luis Borges, *Un ensayo autobiográfico*, Galaxia Gutemberg, 1999, p. 39.

⁴³ *Ibid.*, p. 16.

⁴⁴ "Realidad. Revista de ideas", Buenos Aires, Nro. 5, volumen segundo, setiembre/octubre 1947.

ambages que la tradición del escritor argentino es "toda la tradición occidental", pero que, al mismo tiempo, al igual que los judíos o los irlandeses, los argentinos se sitúan con respecto a ella en una posición periférica que les concede una mayor libertad: "podemos manejar todos los temas europeos, manejarlos sin supersticiones, con una irreverencia que puede tener, y ya tiene, consecuencias afortunadas"⁴⁵.

La irreverencia – temática, lingüística – es esencial en el arte de Borges y, por ello, dar su nombre a una institución encargada de competir con la Real Academia en la legislación del idioma resultaría una traición al espíritu de su obra. Si la literatura hispanoamericana ha alcanzado una preeminencia tan incuestionable con respecto a la española en la segunda mitad del siglo XX, se debe precisamente a esa fértil situación periférica, que ha permitido a los mejores autores americanos alcanzar una visión a la vez libre y panorámica de una tradición que resulta más opresora para los escritores de las antiguas metrópolis europeas.

Es posible que una política de la lengua como la llevada a cabo por la RAE depare beneficios económicos y políticos a España– desde un punto de vista creativo, en cambio, su influjo, al cooptar a los escritores en una labor normativa que debería resultarles ajena, resulta muy probablemente nocivo. De ser así, las principales víctimas serían los autores peninsulares y no los hispanoamericanos. La legítima crítica del "suave yugo de Cervantes" (y del Cervantes) no debería aspirar a sustituirlo por el yugo del anglófilo Borges o de su *alter ego* francés, Pierre Menard. Bernard Shaw apuntó, a propósito de ingleses e irlandeses, que una misma lengua es capaz de separar a dos pueblos. Lo que la experiencia de tantos escritores hispanoamericanos, como García Calderón o Borges, nos enseña es que la intercesión de una lengua extranjera puede contribuir a unirlos.

Bibliografía

Beterous V. "Paris et la culture française dans l'oeuvre de Ventura García Calderón ". *Paris et le phénomène des capitales littéraires. Actes du premier congres international du C.R.L.C., 22-26 mai 1984 de l'Université de Paris IV.* París: Presses de l'Université de Paris-Sorbonne.

Borges, J. L. "Nota sobre el Quijote". *Realidad. Revista de ideas.* Buenos Aires, Vol. 2, N. 5, setiembre/octubre, 1947.

_____. "El escritor argentino y la tradición". *Obras completas.* Buenos Aires: Emecé, 1974.

_____. *Un ensayo autobiográfico.* Barcelona: Galaxia Gutemberg, 1999.

⁴⁵ Jorge Luis Borges, "El escritor argentino y la tradición", en *Obras completas*, Buenos Aires, Emecé, 1974, p. 273.

- Calvo, T.** *L'Amérique ibérique de 1570 à 1910*. Paris: Nathan Université, 1994.
- Casanova, P.** *La République mondiale des lettres*. Paris: Seuil, 1999.
- Darío, R.** "France-Amérique". *Poesías completas*. Buenos Aires: Ediciones A. Zamora, 1967.
- Estrade, P.** Del invento de "América Latina" en París por Latinoamericanos. *París y el mundo ibérico e iberoamericano*. Actas del XXVIII Congreso de la Sociedad de Hispanistas Franceses. Nanterre: Université Paris-X, 1997.
- Faustino Sarmiento, D.** "Memoria sobre ortografía americana (1843)". *Obras completas*. T. IV. Ortografía e Instrucción pública. Buenos Aires: Universidad Nacional de la Matanza, 2001.
- García Calderón, V.** *Frívolamente... (Sensaciones parisienses)*. París: Garnier Hermanos, 1909.
- _____. *Bajo el clamor de las sirenas*. París: Ediciones de América Latina, 1920.
- _____. *El nuevo idioma castellano*. Madrid: Editorial Mundo Latino, 1924.
- _____. *Un congreso de la lengua castellana*. París, 1935.
- _____. *Vale un Perú*. Paris: Desclée de Brouwer, 1939.
- _____. *Cette France que nous aimons*. Paris: Henri Lefebvre, 1947.
- _____. "Defense et illustration des races latines". *Revue des deux mondes*. 1^{er} agosto, 1954.
- _____. "Definiciones de París". *Páginas escogidas*. Madrid: Javier Morata, 1974.
- Lugones, L.** "La Grande Argentina". Danièle Genevois y Bernard le Gonidec (ed.), *Aspects de la pensée hispano-américaine 1898-1930*. Rennes: Centre d'études hispaniques et hispano-américaines.
- Maeztu, R de.** *Defensa de la hispanidad*. Madrid: Rialp, 1998.
- Mathieu, G.** *Une ambition sudaméricaine (Politique culturelle de la France 1914-1920)*. Paris: L'Harmattan, 1991.
- Reyes, A.** "Discurso por Virgilio", Danièle Genevois y Bernard le Gonidec (ed.), *Aspects de la pensée hispano-américaine 1898-1930*. Rennes: Centre d'études hispaniques et hispano-américaines, 1974.
- Rivas, P.** "Genèse de l'idée géo-politique moderne de Latinité et fonction dans le champ des relations intellectuelles entre la France et le Monde Luso-Brésilien". *La Latinité hier, aujourd'hui, demain*. Actes du Congrès International, Avignon, Mai, 1978. Bucarest: Editura Eminescu, 1981.
- Rodó, J. E.** *Ariel. Motivos de Proteo*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1993.
- Rodríguez, S.** "Sociedades americanas". *Obras completas*. Tomo I. Caracas: Universidad Simón Rodríguez, Caracas, 1975.

Rosenblat, Á. *Lengua literaria y lengua popular en América*. Cuadernos del Instituto de Filología "Andrés Bello". Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1969.

Torres Caicedo, J. M. "Las dos Américas". *El correo de Ultramar*. París 15 de febrero de 1857. <http://www.filosofia.org/hem/185/18570215.htm>

Unamuno, M de. "Los sonetos de un diplomático argentino". *Letras de América y otras lecturas. Obras completas*. Tomo IV. *La Raza y la lengua*. New York: Las Americas Publishing Company, 1966.

Valera, J. "A don Rafael Obligado". 7 de mayo de 1888. *Cartas americanas. Obras completas*. Tomo III, Madrid, Aguilar, 1947.

_____. *Nuevas Cartas Americanas*. Madrid: Linkgua ediciones, 2006.

VVAA. *Une enquête littéraire : Don Quichotte à Paris et dans les tranchées*. París: Centre d'Études Franco-Hispaniques de l'Université de Paris, 1916.

_____. "Réflexions et décisions pour notre huitième année". *Revue de l'Amérique Latine*. Año octavo, tomo XVII, nº 85, febrero, 1929.

Zaldumbide, G. "Les lettres hispano-américaines". *Revue de l'Amérique Latine*. Tomo I, París, enero 1922.

War and Exile in Aleksandar Hemon's *The Question of Bruno* (2000)

José R. Ibáñez Ibáñez
Universidad de Almería
jibanez@ual.es

Resumen

El propósito de este trabajo es triple. En primer lugar, se propone analizar la concepción del relato corto que tiene Aleksandar Hemon, un emigrado bosnio quien se ha convertido en una de las voces representativas más destacadas del actual panorama literario americano. En segundo lugar, se adentra a evaluar la crítica al relato corto actual en los Estados Unidos teniendo en cuenta el camino emprendido por muchos escritores noveles quienes ansían el éxito inmediato poniendo para ello en práctica los marcados estándares estructurales y temáticos que imponen las revistas literarias nacionales. Hemon cree que de este modo el relato norteamericano actual, por una parte, desafía su naturaleza solitaria, como bien expuso Frank O'Connor en *The Lonely Voice*, mientras que, por la otra, se muestra incapaz de responder al tiempo cambiante, "el mundo de los refugiados e inmigrantes y su espectacular disparidad económica". En base a esta última noción, se ofrecerá un breve análisis de tres de las historias más representativas de Hemon, publicadas en su *The Question of Bruno*, la obra con la que hizo su debut en el género del cuento.

Palabras clave: relato corto, relato corto norteamericano del siglo XX, "voz solitaria", literatura de guerra, personajes marginalizados.

Abstract

The aim of this paper is threefold. First, it seeks to assess the modes of storytelling seen in the stories by Aleksandar Hemon, a Bosnian *émigré*, who has become an outstanding representative of the new voices in the American literary arena. Second, it assesses Hemon's critique of current storytelling in America in view of the path undertaken by many novice writers, who long for immediate success as they put into practice the thematic and structural standardization imposed by national literary reviews. Hemon believes that, by doing so, current American storytelling, on the one hand, defies its

solitary nature –as expounded in Frank O’Connor’s *The Lonely Voice*– and, on the other, it fails to respond to a changing world, “the world of refugees and immigrants and spectacular economic disparity”. Bearing this notion in mind, three of Hemon’s most representative narrations, published in his debut volume *The Question of Bruno*, are analyzed.

Keywords: short story, twentieth-century American short story, “lonely voice”, war literature, marginalized characters.

Over forty years have elapsed since the critic Thomas H. Gullason published “The Short Story: An Underrated Art”, a lucid article in which he regretted that the short story was still an underestimated genre. Despised by both critics and readers, he considered that they still had an “old-fashioned picture of the short story: a rambling, simple, balladlike narrative, a public, oral art, the property of the storyteller and his community” (1963: 13). In his analysis, Gullason considered that one of the main reasons why the short story was not highly regarded was mainly due to the lack of critical essays and books on the theory of short fiction. He ventured to name three serious critical studies: H. E. Bate’s *The Modern Short Story* (1941), Sean O’Faolain’s *The Short Story* (1951) and Frank O’Connor’s *The Lonely Voice* (1963), though, quite surprisingly, he does not go into any further consideration. What Gullason could never imagine is the tremendous impact that O’Connor’s seminal work would have in the years to come. Today, over five decades after its first edition, *The Lonely Voice* is still regarded as a major influence on short story criticism,¹ in which O’Connor had an initial goal in mind: to say, in the words of Russell Banks, what a short story is and is not (2004: 7).²

This paper aims to assess Aleksandar Hemon’s notion of storytelling by focusing on three of the most representative stories published in his debut collection, *The Question of Bruno* (2000). However, prior to my analysis of these narrations and, in order to gain a better insight into Hemon’s work, firstly, I intend to draw a comparison between Frank O’Connor’s and Aleksandar Hemon’s conception of the short story, in view of their shared vision of the role of short fiction—both writers agree that no other literary art form lends itself better to the needs of the marginal voices than the short story does; then, I intend to

¹ It should be noted that Charles E. May recently played down the importance of O’Connor’s study on the short story in his lecture delivered at the 10th International Conference on the Short Story in English, held in Cork, Ireland, on 19-21 June 2008.

² Russell Banks’s study introduces O’Connor’s 1985 and 2004 editions of *The Lonely Voice*, published by Melville House Publishings.

take into consideration Hemon's critique of the standardization mode exerted by major literary reviews and creative writing workshops and their subliminal imposition on what a good story, structurally and thematically, should be. In this respect, Hemon's storytelling aims to subvert this normalcy of current American literary arena by producing narrations which illustrate O'Connor's concept of submerged population.

Studied in depth and quoted extensively by both short story critics and practitioners, *The Lonely Voice* addresses the solitary nature of this genre, which hinges on lonely characters, or as O'Connor put forward, "outlawed figures wandering about the fringes of society" (2004: 18). The Irish writer and critic claimed that in the short story we may find "an intense awareness of human loneliness," not to be found in the novel (19). Though they derive from the same sources, the most striking difference between the novel and the short story is not so much formal as it is ideological (20). Hence the short story has always favored and had a special predilection for marginal individuals, characters left aside by the novel, a form that, according to Russell Banks, "posits a 'normal' society and offers us a hero whose actions define that normalcy" (Banks, 2004: 9). Though O'Connor acknowledged that his perspective drew substantially on intuition, he believed that the geographical distribution of the novel and the short story was contingent on a country's societal structure and, besides, he determined that, for some reason, the short story seemed to have always flourished in fragmented societies, populated by large pockets of submerged population. The short story writer does not construct his narrations around a plot development; instead, as Richard F. Peterson contends, he "by necessity seeks out a point of crisis, a moment of conflict and revelation" (1982: 54). In the case of Hemon, this moment usually comes at war times—as it occurs in 'A Coin'—or through alienation and displacement, as happens in the Bosnian *émigré* protagonist of "Blind Jozef Pronek and Dead Souls", narrations published in Hemon's debut collection, *The Question of Bruno*.

At the end of the 1980s, Clare Hanson also wondered why the short story had been neglected in both academic and non-academic critical circles and, though she never alluded to Gullason's seminal article, she believed that this art form had become 'popular' in a pejorative sense. Unlike Gullason, who defended the long literary tradition of the short story, Hanson stated in her introduction to *Re-Reading the Short Story* that "it took a long while for the novel to establish itself as a 'serious' art form: the short story—a recent form—is still struggling" (1989: 1). She also went beyond in her assessment as she acknowledged that "the short story offered itself to losers and loners, exiles, women, blacks—writers who for one reason or another have not been part of the ruling 'narrative' or epistemological/experiential framework of society" (3). Thereafter she went on to write

that those exiles she was referring to were “not the self-willed *émigré*, but the writer who longs to return to a home culture which is denied him/her”, and brings attention to the cases of Katherine Mansfield, Nadine Gordimer or Doris Lessing, writers literally and physically exiled from their home countries and internally and emotionally exiled in their adopted country. Hanson concludes by stating that “for such writers, the short story has offered a prime means of expression” (3).

It is common ground that some of the voices of short fiction in America in the last century came from writers who were born abroad and left their homeland in search of a better life. Many of these authors used their mother tongues as a means of representation of the reality they had left behind, as well as the difficulties they encountered upon arrival in America. These are the cases of Abraham Cahan, who published his short fiction in English and Yiddish, Helena Stas, who wrote her fiction in Polish, Carl Wilhelm Andeer in Swedish or Ole Amundsen Buslett in Norwegian, just to name a few authors.³

The literary works of exiles reflect this reality and still today the short story continues to offer itself as the most genuine literary form to express their life experience in their new country, and the English language as the most conventional vehicle. Along the years, many of these exiles to the U.S. were forced to leave their country for political reasons, or as a result of the war outbreak at home. Such are the cases of Ha Jin, a Chinese award-winning writer who refused to go back to his country after watching televised coverage of the brutal repression at Tiannanmen Square by the Chinese government, or Aleksandar Hemon, a Bosnian journalist who sought asylum when war erupted at home. Hemon had arrived in the U.S. as a beneficiary of a cultural exchange programme. Once his application was accepted, he worked at a variety of odd jobs while improving his English. When the Yugoslav wars broke out, he decided to remain in the U.S. and learn to speak proper English in no more than five years. Quite surprisingly, within three years, Hemon began to write in English short stories that he eventually sent to literary magazines. This fact did not go unnoticed as critics began to compare him with Joseph Conrad or Vladimir Nabokov, not because Hemon wrote in an adopted language as they did but, as Jenifer Berman remarks, because “Hemon’s pitch-perfect diction and virtuosic command of the English language are shocking only in that you wish others wrote so well, and with such zeal for formal challenge” (Berman, 2000).

From a cursory glance at the narratives included in *The Question of Bruno*, his first volume of short stories, one perceives Hemon’s innovative formal experimentation and brilliant

³ For further insight of short story writers who published their works in their immigrant tongues, see Werner Sollor’s “Non-English American Short Stories”.

combination of fiction and reality in pieces such as “The Life and Works of Aleksander Kauders” or “The Sorge Spy Ring”. In view of the thematic content, the stories of this collection could be easily categorized as “war literature”—some of the most remarkable narrations in this collection have the Bosnian Civil War as a backdrop. This is, in part, due to Hemon’s interest in history. Hemon’s belief, that claiming that History should be taken as an exact representation of “truth”, is almost as equally dangerous as contending that the Holocaust is fiction (Berman, 2000). Thus, assuming the dominant discourse of history as being “true”, inevitably leads us to set aside the voices of those who live on the fringes of society. Concerning the relationship between fiction and reality, represented by History, Hemon acknowledges that “the unclear borders between fiction and history are of the utmost political importance, because both history and fiction provide models to organize the practice of human life” (Berman, 2000).

As regards the current panorama of American short fiction, Hemon has been very critical with the attitude of publishers or creative-writing workshops, as they favor those narrations that meet standards of Americanness. In this sense, he has denounced the role of the standardizing machinery—“an army of freshly trained creative-writing infantry” (*Bold Type*, 2002)—which dictates what good stories should be, that is to say, “about the American life written by Americans for Americans in all their colorful diversity, meeting high American standards of storytelling, published in *The New Yorker* and similar magazines”, producing examples that “work to imagine a community, and not just a literary one, but a national one” (Hemon, 2005: 211). Hemon has admitted in interviews that he cannot stand “the stories about Midwestern boredom..., the stories about junked-up drunks trying to find a little love in a brothel, the stories about divorced academics going through their annual crisis at some godforsaken conference” (*Bold Type*, 2002); or narrations in which fifty-year-old white Americans go through a divorce or are immersed in their daily routine, or those ones of spiritually hollow Americans who live in malls and amusement parks. In his critical view, these stories do “largely fail to respond to a changing world (including the United States)—the world marked by disappearing borders and the global expansion of capital; the world of refugees and immigrants and spectacular economic disparity” (Hemon, 2005: 211-2). Without being fully aware of the impact of his critique, Hemon’s iconoclastic stance of what American traditional modes of storytelling should be addressing to brings a reminder of how current short fiction has diverged from its original conception.

As can be expected, the stories of *The Question of Bruno* do not accommodate to such heading of Americanness denounced by his author. It is noteworthy that some narrations

in this volume consist of brief disconnected-fragments told by different narrative voices. These stories challenge, both structurally and thematically, the traditional modes of storytelling in American short fiction. Nonetheless, though denied by Hemon himself, some of his structurally disjointed stories recall the political break-up of Yugoslavia, a multiethnic and multireligious country which disintegrated after the Bosnian Civil War (1992-1995).

Fantasy and reality converge in “The Accordion”, a narrated account of the arrival in Sarajevo of a poor Ukranian accordionist named Hemon on the day Gavrilo Princip assassinates Archduke Franz Ferdinand and his wife. In this story, the presence of a fantastic element, the accordionist, catches the Archduke’s attention a moment before his assassination. The narrator disregards the cheerfulness and clamor of the populace and focuses on that humble figure, holding an accordion with a missing key.

The Archduke’s gaze breaks through the crowd and he can now see the man’s strong arms and the accordion belts squeezing the man’s strong forearms. He can see the beige and black keyboard and he can see that one of the keys is missing; he can see the dark rectangle in place of the missing key. The coach passes the man, and the Archduke thinks he can sense the man’s gaze on his back. He’s tempted to turn around, but that would obviously be unseemly. The Archduke wonders about these strange people, about this man who doesn’t seem to possess any hatred toward him and the Empire (not yet, at least) and he begins to wonder what happened to that key. Can you play a song without that key? How would Liebestod sound with one of the notes never being played? (Hemon, 2000: 90).

History succumbs to fiction as the noble figure of the Archduke is mesmerized at the sight of the humble accordionist. In Hemon’s narration the Archduke’s fate is sealed when, after having immersed himself in his thoughts of the accordion’s missing key, he fails to react when he sees Princip’s pointing gun right in front of him. Hemon’s story successfully subverts History as the reader is fully aware that one of the moments that changed the course of history—the assassination of Archduke Franz Ferdinand and his wife that led to the outbreak of the First World War a month later—was caused by the astonishment that this very modest accordionist provoked on the nobleman. Later in the story, however, the narrator reveals that “most of this story is consequence of irresponsible imagination and shameless speculation” (2000: 91) as what really happened was that, after having escaped from a failed assassination attempt, the Archduke’s open car—in Hemon’s narration it was a coach drawn by horses—reversed after having taken a wrong turn. This unfortunate manoeuvre ended up with the car being parked right in front of the assassin, who had enough time to fire two shots, the first bullet wounding the Archduke in the jugular vein,

the second inflicting an abdominal wound on the Duchess.

The second story, “A Coin”, is Hemon’s most dramatic narration in his short story collection and, in the words of Daniel Orozco, compels “the reader to view a world rendered—by repression and war and displacement—abruptly alien and unfamiliar” (Orozco, 2000). “A Coin” recalls the most horrible moments of the Bosnian Civil War. Fragments of two different stories told by two different narrative voices intersperse with one another: one story is told by Aida, a woman who works for the foreign press helping them to get-by in the besieged city of Sarajevo, and the other by an unnamed Bosnian expatriate unable to go back to his country, and trapped in his Chicago apartment. Their letters do not always reach their destination, either because they get undelivered or because they were never sent. In his solitude and quiet anguish, the Bosnian emigré watches the news in his apartment in Chicago to get just “a glimpse of Sarajevo”, portraying the scarce interest of American TVs in the conflict. His life has become “solitude and nothingness” (Hemon, 2000: 125) and one feels sympathy towards his miserable situation: his self-seclusion in his apartment watching the news from Bosnia, and his disconnection from home, though he keeps on writing letters who Aida probably never receives; and what really terrifies him is not knowing that when he rips “the exhausted envelope, she may be dead” (2000:120). But in Hemon’s storytelling a difficult situation is usually followed by a chaotic one. Aida lives in the besieged Sarajevo and her letters feature a detailed description of a city in which snipers shoot children, women, old people and even stray cats and dogs. They sometimes kill dogs just for fun when they do not find people to shoot at, in a sort of macabre competition:

Shooting a dog in the head gets you the most points, I suppose. One can often see a dog corpse with a shattered head, like a crushed tomato. When snipers shoot dogs, anti-sniping patrols refrain from confronting them, because of the permanent danger of a rabies epidemic. When an unskilled, new or careless sharpshooter only wounds a dog and the dog frantically ricochets around, bleeding, howling, biting anything that can ease the pain and fear, a member of the anti-sniping patrol might even shoot the dog, aiming, as always, at the head. (2000: 131-2)

Through the descriptions of Aida’s letters, Sarajevo becomes a *memoria passionis* of repulsion and horror.⁴ Scared citizens prefer to remain unflinchingly at home for fear of being shot. One of the most horrifying episodes occurs when Aida’s relative, Aunt Fatima, passes away as a consequence of her asthma. Her dead body will be kept in a room until

⁴ For the theological meaning of *memoria passionis*, see Johannes B. Metz 1999: 12.

the terrible stench forces family members to stuff the cracks between the door and the frame with rugs soaked with vinegar and perfumes. Eventually, after being unable to bury the corpse on the ground, they will decide one night to throw her out of the window.

Part of Aida's job consists in editing footage shot by TV crews. She cuts the images and edits them choosing the most telling images in the hope that blood and dismembered citizen bodies will arouse response from worldwide TV viewers. To her great dismay, she decides to stop editing footage once she sees that those harrowing images never get broadcast: international televisions reduce the impact of those nasty war episodes by cutting their length down, thus reducing the footage to only a few frames: "At the beginning, I was trying to choose the most telling images, with as much blood and bowels, stumps and child corpses as possible. I was trying to induce some compassion or understanding or pain or whatever, although the one to two minutes that I would later recognize as having been cut by me would contain only mildly horrific images. I've changed my view" (2000:122). She will eventually decide to put those images on a separate tape that she labels 'Cinema Inferno', a censored copy of war horrors: "there once was that corny idiotic movie *Cinema Paradiso*, where the projectionist kept all the kisses from films censored by a priest. Hence I christened the tape 'Cinema Inferno'" (123).

The Bosnian War becomes a media conflict. Aida knows that human remembering may not be acknowledged, as their suffering is the consequence of a conflict which takes place in Yugoslavia, an Eastern European country that many Americans at that time still believed was a misspelling of Czechoslovakia. As Matthes and Williams have pointed out, the American moronic attitude of confusing countries and wars "inverts popular stereotypes about the 'civilized West' and 'barbaric East' (2013: 30). War footage becomes a technology of remembering and a testimony of the suffering witnessed by the Bosnian population, that may end up in oblivion. By doing so, Western TVs perform a misrepresentation of human agonies, as the most horrific war images are disregarded. Aida reveals at end of this story how human powers of endurance overcome fear as life must go on in a city surveilled by snipers, waiting for a peeking head or a targetable citizen running from point A to point B. Life and death in the end metaphorically become the two sides of a coin: once it is tossed you never know which side of the coin will be upper-most:

When you get to Point B, the adrenalin rush is so strong that you feel too alive. You see everything clearly, but you can't comprehend anything. Your senses are so overloaded that you forget everything before you even register it. I've run from Point A to Point B hundreds of times and the feeling is always the same but I've never had it before. I suppose it is this high pressure of excitement that makes people bleed away so quickly. [...] But once you get to Point B everything is quickly gone, as if it never happened. You pick yourself up and walk back into

your besieged life, happy to be. You move a wet curl from your forehead, inhale deeply, and put your hand in the pocket, where you may or may not find a worthless coin; a coin. (Hemon 2000: 135)

The third and longest narration, “Blind Jozef Pronek and Dead Souls”, is also the most autobiographical story in the volume—an account of the life of a Bosnian *émigré* in Chicago, which resembles to a certain extent that of Hemon himself. The original story may be found in a reduced version of it, “Blind Jozef Pronek”, that came out, curiously enough, in *The New Yorker*, to be later re-published in the anthology *The Best American Short Stories 2000*, guest-edited by Edgar L. Doctorow and Katrina Kenison. Two years later, Hemon produced a novel, *Nowhere Man* (2002), the complete history of Pronek’s life, his adolescent years in Bosnia, and his arrival in America. Bearing in mind Pronek’s decision to leave his motherland, it follows that this character is Hemon’s alter ego though, unlike Pronek who showed a sense of survivor’s guilt, Aleksandar Hemon does not seem to feel guilty about having left war-stricken Bosnia so as to seek refuge in the U.S. (Matthes & Williams, 2013: 28).

In the longer version published in *The Question of Bruno*, Jozef Pronek is a young writer invited to the United States as a “freedom-loving writer” (Hemon,2000: 157) and, especially, after the publication of a news report about the pre-war climate in Yugoslavia. Hemon manifested in interviews his little interest in autobiographical fiction which, in his opinion, emerges as “a consequence of extraordinary imaginative/ cultural laziness” as well as “the common craving for ‘reality’ as ‘America’ as it appears to us in the media and different representations is largely an illusion” (*Bold Type*, 2000). However, despite his words, there seems to be traceable links between Hemon and his character Jozef Pronek: both are Bosnian immigrants in the USA, who happened to leave their country a few months before the outbreak of the Bosnian Civil War; they both took residence in Chicago, and made their living working at odd jobs; distance from home, on the other hand, impaired their capacity of reaction when they watch televised coverage of the Bosnian war; and, finally, they experience feelings of isolation and cultural shock, increased by American patriotism and cultural clichés. Storytelling becomes, in the case of Hemon, the most appropriate means to convey emotions and frustrations of the real author and his *alter ego*, Jozef Pronek. Nonetheless, there should be pointed out a remarkable difference between them as, unlike Hemon’s, Pronek’s life follows a downward path throughout narration until the moment he apparently finds a new identity in American society.

“Blind Jozef Pronek and Dead Souls” is conceived as the journey of the protagonist through different American cities until he finally settles in Chicago, to which he has been

invited by Andrea, a young American girl Pronek met in Kiev at the time of the independence of Ukraine. Though Pronek seems to have been invited by the American authorities, his situation slowly changes from bad to worse. The red-carpet treatment given to Pronek on his arrival at JFK and the assurances of custom officers and government officials that he will have a great time in the best country in the world, will soon become his worst nightmare. The fact that the government official who arranges Pronek's entrance into America is called Virgil foreshadows the protagonist's misadventures in "hell". Pronek's troubles in America are, by and large, the consequence of the clash between two realities; on the one hand, the imagined America envisioned by newcomers, a land of opportunities where you can always fulfill your dreams provided you work hard; on the other, the twentieth-century American way of life, harsh and hostile to foreigners. This aspect was already pointed out by Sola Buil for whom, "the central character, Pronek, walks a path towards inner change leading him to his own self-anagnorisis and self-discovery. His recognition of his lack of identity is an individual instance of the failure of the American dream" (Sola, 2006: 880-81). If we assume that his quest for identity is Pronek's primal motivation, we should also regard this novella as a sort of *bildungsroman* in which young Pronek, described as both a sympathetic but rather naive character, struggles for survival and for a new identity. Unmistakably, the collapsing of Yugoslavia into different nationalities finds strong parallelism in Pronek's personality as well as in the disintegration of both his soul and identity.

When Pronek arrives in America, Bosnia is on the verge of a civil war. The forge of a new identity is not an easy task for this young Bosnian, who does not seem to know what the purpose of his visit to the US is: "I do not know right now, sir. Travel. I think they have programme for me" (Hemon, 2000: 140). Moreover, the peculiar attitude of Americans towards foreigners converts Pronek into a sort of alienated character with a deep sense of displacement. Abstract concepts such as patriotism or liberty banalized by overuse end up being articulated by Hemon as a mockery device. Thus, when Pronek arrives at JFK airport, he orders a regular beer just to hear the waitress ask him to specify what kind of beer as "this is not Russia, hun, we got all kindsa beer" (2000: 141). Pronek, however, will soon find out that affective links may be established as soon as, for example, a foreigner shows interest in American sports. Thus, when Pronek is met by Simon, the government official who comes to Washington airport to collect him, he makes a stronger acquaintance with him after engaging in a conversation about the Redskins. Pronek will soon be invited "to his home in Falls Orchard, Virginia, to meet his wife, Gretchen, and his four daughters" (146).

Pronek's visit to Chicago occupies a large section of the story. Though his initial intention is to pay a short visit to Andrea, his infatuation of her, along with his envisioned projects of future life together, will contribute to enlarge the gap between the two realities colliding in Pronek's life. Again, the unrealistic love affair with Andrea manifests itself in the epistolar exchange between the two friends as they fabricate romantic memories that never existed:

In one of her letters they drank sweet wine, whereas in Kiev they had drunk infernal vodka all the time. He remembered her fragrance, although they were both perpetually stinky and sweaty in the city where waterpressure was eternally low, [...]. They remembered, with painful intensity, dancing cheek to cheek—in reality (and reality is our business), they idiotically trotted to the rhythm of anachronistic German disco, while hirsute Ukrainian men swarmed around her, repeatedly trying to rub their perspiring bodies against her. (157)

Andrea had made Pronek a "gracious invitation" to visit her in the hope that that visit would never occur. It was about then when Pronek got an official invitation so "he put Chicago in his itinerary". Pronek finally settles down in the unromantic and filthy apartment Andrea shares with her boyfriend. Again, the conflict between reality and fantasy pops up as Pronek fails to put behind him this dreamworld his turbulent mind has made up. The image of Andrea, "his Statue of Liberty, a symbol of emotional freedom" (160), the girl with whom he envisions a happy future when they make love, will actively contribute to his definite alienation and the final dissolution of his identity. Once she leaves him to go back to Ukraine with the excuse that she needs to take a break, Pronek will accept living without shelter in the wilderness that American society has become for him.

Survival in this land of opportunities requires abiding by the American rules; and proof of his acceptance is the way he dresses up for his first job interview. His business attire is, in part, Carwin's, Andrea's boyfriend: "a tie with a Mickey Mouse pattern, lent and consequently tied by Carwin; a vomit-orange jacket, also generously lent by Carwin, who hadn't worn it for years, one size too small, hence rather tight in the shoulders, so Pronek, with his arms protruded, looked like a sad forklift" (178-9). In the following months, the reader witnesses Pronek's descent to the lower layers of the American working system, as he will be hired as a busboy in restaurants or by a Chicago bakery where he will earn his living cutting open croissants and spreading Dijon mustard inside them until he finally finds an opportunity in the house-cleaning agency of Andrea's mother.

The end of the story is quite surprising. In his new American condition, Pronek visits his family back in Bosnia once the war is over. For him, listening to family and friends' stories

of the cruelty of the conflict makes him totally aware of a terrible war whose consequences are underestimated by many American citizens. A visit to Sarajevo leaves the reader in confusion and wonder, as they may end up questioning the following: up to what point Pronek's descent to the American gutters of the labour system—having his identity literally obliterated—his eventual self-resurgence and final societal acceptance, may be compared with the anguish, fear and alienation suffered by the Bosnian population after years of a horrible Civil war and concentration camps? Bosnia had also succeeded in getting a new identity as a nation but, did Pronek find his? The reader cannot be certain. When he decides to go back to the United States, Pronek will stop over in Austria, where he will be denied access without a visa. His new self-pursued identity and Bosnian citizenship do not seem to be a legal proof for the Austrian officer, who will not even accept Pronek's alien resident status in the United States. This liminal situation prompts him to wonder how life would be living in “a transit zone of Vienna airport, pickpocketing for a living, robbing Americans blind every time a planeload of American optimism and resolve was delivered” (210).

I would like to conclude by saying that the way Hemon articulates his storytelling brings fresh air into the American literary arena. His recurrent theme of the exile, the isolated character immersed in a society he does not fully understand, evokes that sense of displacement and alienation which characterize O'Connor's intuitive vision of the short story. In “The Accordion”, the presence of the fictitious Hemon's ancestor prevails over the historical figures of Archduke Franz Ferdinand or Gavrilo Princip. Here, the *Grand Récit* – the one represented by History– gives way to the force of the *petit histoire*, that humble narration represented by the accordionist and the missing key. In “A Coin” Hemon illustrates the horror and brutality of the Bosnian Civil War when Western media turned a deaf ear to Bosnian genocide. Scott Blackwood, critical reviewer of *The Question of Bruno*, stated that “in Hemon's stories, as in Kafka's, fantasy and suffering are intertwined” (Blackwood, 2000). Jozef Pronek's naïvety and Hemon's humane treatment convert him into a modern Akakyi Akakievich, the modest clerk protagonist in Gogol's “Overcoat”, whose sole presence has long inspired compassion and hope. Like him, Pronek becomes an unforgettable voice as he denounces passively that the situation of immigrants should be addressed as a common problem, and a worldwide issue.

Works Cited

Banks, R. “Introduction.” In Frank O'Connor, *The Lonely Voice: A Study of the Short Story*. Hoboken, NJ: Melville House Publishing, 2004 (1963), 5-11.

- Berman, J.** "Aleksandar Hemon". *BOMB* no. 72 (Summer 2000). Retrieved 25 May 2008. <<http://www.bombsite.com/issues/72/articles/2328>> .
- Blackwood, S.** "By the Book". Review of *The Question of Bruno: Stories* by Aleksandar Hemon. *Austin Chronicle*, July 21 2000. Retrieved 13 June 2009. <<http://www.austinchronicle.com/gyrobase/Issue/story?oid=oid:77957>> .
- Bold Type.** "Roundtable: Aleksandar Hemon and Nathan Englander. A Correspondence". Volume 4.2 (June 2000). Retrieved 13 March 2011. <<http://www.randomhouse.com/boldtype/0600/hemon/rtable.html>>
- _____. "Roundtable: A Conversation between Aleksandar Hemon and Myla Goldberg". Volume 6.05 (October 2002). Retrieved 5 July 2007. <<http://www.randomhouse.com/boldtype/1002/hemon/roundtable.html>>
- Gullason, T. H.** "The Short Story: An Underrated Art". *Studies in Short Fiction*. 2:1 (Fall 1964): 13-31.
- Hanson, C.** Introduction. Clare Hanson (ed.). *Re-Reading the Short Story*. Houndmills, Basingstoke, London: Macmillan, 1989, 1-9.
- Hemon, A.** *The Question of Bruno*. London: Picador, 2000.
- _____. "The Short Story –A Surviving Species". Maurice A. Lee. (ed.), *Writers on Writing. The Art of the Short Story*. Westport, CT: Praeger, 2005, 207-13.
- May, C. E.** "I am your brother. Frank O'Connor's Importance to the Short Story". The Lonely Voice. 10th International Conference on the Short Story in English. University College Cork, Cork, Ireland, 20 June 2008.
- Matthes, F., and David, W.** "Displacement, Self-(Re)Construction, and Writing the Bosnian War: Aleksandar Hemon and Sasa Stanisic." *Comparative Critical Studies*. 2013, 10.1, 27-45.
- Metz, J. B.** *Por una cultura de la memoria*. Trans. José M^a Ortega. Rubí, Barcelona: Anthropos, 1999.
- O'Connor, F.** *The Lonely Voice. A Study of the Short Story*. Hoboken, NJ: Melville House Publishing 2004 (1963).
- Orozco, D.** "Funny, Startling Stories of War and Loneliness: *The Question of Bruno*". *San Francisco Chronicle*. 4 June 2000. Retrieved 9 June 2007.
- Peterson, R. F.** "Frank O'Connor and the Modern Irish Short Story", *Modern Fiction Studies*. 28:1 (Spring 1982): 53-67.
- Sola Buil, R. J.** "'Blind Josef Pronek': A Room with a View". *The Short Story in English: Crossing Boundaries*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2006, 878-90.

Sollors, W. "Non-English American Short-Stories". Blanche H. Gelfant (ed.). *The Columbia Companion to the Twentieth-Century American Short Story*. New York: Columbia UP, 2000, 72-9.

Joanna Russ's *The Female Man*: claiming feminism and sexuality across utopian communities

Isabel Morales Jareño
Universidad Camilo José Cela
imorales@ucjc.edu

Resumen

La escritora feminista Americana Joanna Russ (1937-2011) encuentra la fórmula de reclamar el lugar de la mujer no solo en la sociedad sino también en 'la vida' dentro del género feminista utópico. Es por lo tanto nuestro objetivo ahondar en el análisis de la obra cumbre y seña de identidad de la autora, *The Female Man* (1975), como novela feminista de ciencia ficción de la década de los setenta y en particular discernir hasta qué punto la distopía y la utopía entran en juego en su obra, y la forma en que la identidad de género juega su papel en comunidades formadas únicamente por mujeres. En este sentido, en un elogio aparente al 'héroe varón' y de su superioridad ante la mujer, y abordando ambigüedades sexuales, 'hombre hembra, mujer varón', Russ reivindica ingeniosamente su lugar en la sociedad americana. Por último, destacar que según su teoría del 'rescate de la niña hembra', brinda una alternativa para educar a la mujer joven adolescente fuera del patriarcado superprotector, permitiéndola entrar en la vida adulta libremente y sin ataduras.

Palabras clave: feminism, utopia/dystopia, ciencia ficción, ambigüedad de sexo, identidad de género.

Abstract

The American feminist writer Joanna Russ (1937-2011) finds her way to claim women's position not only in society but also in 'life' in the feminist utopian genre. It is therefore our aim to delve into the analysis of the author's hallmark, *The Female Man* (1975), as a feminist science-fictional novel of the 1970s and in particular discern to what extent utopia and dystopia are at stake, and how gender identity plays its role in only-women communities. In this sense, Russ wittily claims women's place in US society by an apparent praise of the 'hero male' and its superiority in front of the women and dealing with sexual ambiguities, 'female man, male woman'. Finally, mentioning how, according to her theory of 'the rescue of the female girl', she affords an alternative to young women education out

of the frame of the overprotective and controlling patriarchy allowing the adolescent girl to move into a full and free opening to adulthood.

Keywords: feminism, utopia/dystopia, science fiction, sexual ambiguity, gender identity

Along the dense and complex literary production of the American feminist writer Joanna Russ, it is not uncommon to make out how intense and persisting her main issues of concern are. Either in *The Female Man* (1975), *Picnic on Paradise* (1976 (included in the fiction series published in 1983, *The Adventures of Alyx*), or even in her more autobiographical and unmasking life story *On Strike against God* (1980), the reader is shaken with paints of irony, sarcasm and anger when dealing with sex roles, sex ambiguity, and gender identity. In this same line, when walking across other feminist works, we realize that the idea of an only-female world has been one of the main utopias along the 1970s (even though as far back as the ancient Greek mythology, amazons embodied strong all-female communities).

As Russ states in her critical essay *Recent Feminist Utopias*¹, “I finished *The Female Man* in 1971 [...] It saw publication in 1975 [...]” She also notes that utopian science fiction² served women writers in their struggle: “The women’s movement that first flowered in 1970s had its repercussions in science fiction as it had in so many other literary and extra-literary areas in the United States” (Russ, 1995: 133). In this article, we will therefore aim at delving into the author’s hallmark as a feminist science-fictional novel of the 1970s, and particularly trying to discern to what extent utopia and dystopia are at stake, and how gender identity plays its role in only-women communities. In order to do that, we will first deal with the feminist science fictional aspects that are managed within the utopian genre in Russ’s literary universe, and how procreation, sexual permissiveness and ambiguity are justified in only-women communities, and take part of the feminist utopias. In Russ’s stories, women turn into heroines and female rescuers who save the young girl by pulling her out of the patriarchal society, thus providing them with the same social opportunities as boys. Following Russ’s critical essay “Recent Feminist Utopias” (1995), in utopian societies such as those in Ursula K. Leguin’s *The Dispossessed* (1974), James Tiptree’s *Houston, Houston, Can you read?* (1976) and her own novel *The Female Man* (1975), only-women communities are classless, ecology-minded, politically and socially ungoverned

¹*Recent Feminist Utopias* was first published in *Future Females: A Critical Anthology* (Marleen S. Barr, 1981). For the sake of this article, we will choose the version appearing in her collection of critical essays *To Write like a Woman* published in 1995.

²The first time should be used Science Fiction, but from now onwards SF will be used instead.

and sexually permissive (i.e. homosexuality, heterosexuality, promiscuity). The latter was very familiar to the radical feminist movement implying “[..] not to break taboos but to separate sexuality from questions of ownership, reproduction and social structure” (1995: 139). As we will deal with later in the article, men are not essential procreators, although in some ‘female’ communities, women still needed them. In the utopian genre of 1970s, reproduction is taken for granted among women and scientific advances received greatest predominance over a sexual vision of women and phallic display shown by man writers (Russ, 1995). In this same line of self-sufficient only-women societies, we should stretch back to the 19th century story *Mizora* (1880) created by Mary E. Bradley Lane in which a utopian world is found by Vera Zarovitch a Russian noblewoman who was exiled to Siberia. When escaping from her exile she travels north by ship and reaches Mizora, an inner world she discovers going down into the earth through an ‘opening’ in the pole (i.e. the intriguing hollow Earth literary topic of Lane’s time). Once in the new society, Vera finds an enlightened female society living in perfect harmony, where inhabitants are blessed with advanced technologies. In parallel, Russ creates *Whileaway*, the literary utopian space of *The Female Man*³, a world that resembles the paradise where no man lives, and where women ‘while away their time’ and live life their own way. The precursor of TFM is *When It Changed* (1972), for which Russ received the Nebula Award for the best short story the same year of its publication. In both TFM and *When It Changed*, Russ presents a new SF only-women community by dealing with the same traditional issues as male writers have long done: futuristic settings, science and technology, time and space travel, extra-temporal agents, parallel universes and extraterrestrial life. In exploring the potential consequences of scientific and other innovations, she tells an unconventional story of a reinvented community about their own concerns ‘in a woman’s mouth’. Not a story, as Russ⁴ states, about ‘busty girls in wisps of chiffon who slink about writhing with lust’, but one of a new community identity or female society willing to reinvent itself through a new story.

As far as feminism is concerned, gently is not a precise and adequate form of describing Joanna Russ’s feminist production. Rather, by using an abruptly and amazingly controversial style, and in occasions with paints of humor, she introduces wars, aggressions and assassinations either in the narration or just by external events influencing the story (i.e. killing men off in a plague). TFM develops intricately through a

³The first time should be used *The Female Man* and from now onwards it will be replaced with TFM for short.

⁴In the afterword to *When It Changed*, Joanna Russ refers ironically to the representation of women by male writers.

complex plot structure, built up by encounters of different patterns of women: teenage women, frustrated wives and daughters, intellectual academic women, all intermingled with future science-fictional heroines or rescuers and men-like women, all of them playing in an unsteady mosaic-like story. Before cutting deep into Russ's feminism, we find necessary to refer to the different historical periods. The first moments of feminism in Europe and USA or the so-called first feminist 'wave' would date back to the context arisen from the industrial society and liberal politics. Connected to both the liberal women's rights movement and early socialist feminism in the late 19th and early 20th century, feminism is involved in issues such as access and equal opportunities for women (Kroloke, 2006). In Europe, a significant and crucial precursor of the European women struggle for feminism support was Mary Wollstonecraft (1759-1797), publishing in 1792 her treatise "A Vindication of the Rights of Woman" who, following the outbreak of the French Revolution (1789-1799), stated that men and women are essentially the same:

...considering woman as a whole, let it be what it will, instead of a part of man, the inquiry is whether she have reason or not. If she have, which, for a moment, I will take for granted, she was not created merely to be the solace of man, and the sexual should not destroy the human character. (1792: 132)

She further suggested that the roles played by the two sexes are largely constructed by society and by the highly contrasted bringing up exerted by the family, "for girls, from various causes, are more kept down by their parents, in every sense of the world, than boys" (1792: 405). In this line, and connected to what Wollstonecraft points out on patriarchy and sexual permissiveness, Joanna Russ (1995) retakes it by proposing the rescue of the female girl. Whereas feminist SF writers rescue the female girl by offering an alternative model of female puberty, Margaret Atwood (1939-) and Saul Bellow (1915-2005) rescue the female child's stolen story created by Russ. Being a story framed in patriarchal spheres, it relates that the adult woman functions as an alien or a stranger in relation to her society, where she is separated from her childhood, and is socially silenced. This way, she will not be able to exert any power in the construction of feminist futures. (Barr, 1993)

Back to the different historical moments of feminism, the second is known as 'the second wave' that emerged in postwar Western welfare societies during the 1960s and 1970s. As Krolokke describes, "It is closely linked to the radical voices of women's empowerment [...] and is a particular moment of differential rights, where sex and gender are highly emphasized providing a sociological or cultural explanation (2006: 14). These were very fruitful decades for the feminist SF tradition, including authors such as Joanna Russ (1937-

2011), James Tiptree, Jr. (Alice Sheldon's pseudonym, (1915-1987)) or Marge Piercy (1936-). Short after such intense breaking feminist periods, the following 1980s and 1990s decades were differentiated periods crucially identified with a trend of third-world and color women movements.

In an attempt to give response to the influence dystopian elements did have on Russ's literature, we find highly necessary to discern the dichotomy between utopia and dystopia. In order to grasp the concept of dystopia, therefore, we need to understand what utopia means, as the former comes from the latter. Etymologically speaking, *utopia* comes from the Greek words /ου/ 'no' and /τοπος/ 'place', meaning no-place, or non-existent place. However, the literary *eutopia* 'no' turns into 'good' /ευ/, and refers to some imaginary and perfect world where we can live in harmony: "Classless, without government, ecologically minded, with a strong feeling for the natural world, quasi-tribal in feeling and quasi-familial in structure, the societies of these stories are sexually permissive..." (Russ, 1995: 139). Although in these imaginary places a solid political and social structure does not exist, communities are ruled according with the needs of its inhabitants, where resources are sufficient for subsistence and no internal or external wars exist: "The Anarresti of the Dispossessed are anarchists; their communities recall in flavor the Israeli kibbutz" (1995: 136).

Mary Snodgrass's *Encyclopedia of Utopian Literature* (1995: 523) describes utopia as an imaginary golden period; it is the arrival in a paradisiacal isle, valley, planet, isolated shelter, or perfect world. Such a paradise would be built by a scientist, philosopher, and pastoral writer, religious member or economy visionary, essayist, traveler or novel writer. Snodgrass (1995: 204) adds also different habitual elements in the utopian literature, such as abundance of natural resources, humans' good intentions, the development of social hierarchies, technological breakthroughs, the improvement and depuration of the political system, a peaceful environment, and place and time remoteness. In this line, TFM diverts from the comprehensive utopian essence in an attempt to contribute for the feminist intentional 'improvement'. As Russ (1995: 136) explains to support her ideal society: "The societies portrayed in these tales, with one exception, are communal, even quasi-tribal. Government does not exist". She further says, "The stories' classlessness obviously comments on the insecurity, competitiveness, and poverty of a class society" (1995: 145). However, in her utopia, wars exist as a way to either destroy or give birth to new utopian or dystopian societies. As we have mentioned at the beginning of the article, TFM's utopian world is *Whileaway*, "a women-only planet whose men have been killed in a plague thirty generations earlier" (Albinsky, 1988: 159). It is a place where nature is reinforced into a

feminist 'ecological mind', stressing a feeling of harmony and connection with the natural world.

In order to construct a dystopian or anti-utopian world of difficult, dark and terrible future, utopian, or better, eutopian objectives are reversed. As described by Nan Bowman Albinski in Chapter 3, 'When it Changed' of *Women's Utopias in British and American Fiction*, "A new awareness has entered the dystopias, which differ in every detail from *eutopias*. Rigidly hierarchical, totalitarian, militaristic, sexually repressive, patriarchal, set in cities alienated from the natural world" (1988: 161). From this description a dystopian world is found out to work as if it were a contact lens making visible the contemporary defects and shortcomings of a society and humankind. It is a world that represents the negative side of the perfect world, the paradise corrupted by the perversion of principles and political theories, or by a simple tyranny and power hunger. Following Snodgrass (1995: 74), a dystopian world is born as a criticism against corruption of the curse of society, and in this line, it turns out essential to travel back to the Renaissance to find dystopian elements in Thomas More's *Utopia* (1516). In the 18th century, Jonnathan Swift represents the genre, parodying the social and political features in *Gulliver's Travels* (1726), and it is such a parody style what leads towards the dystopia genre in the following centuries. In the 19th century, as Angel Galdón points out (2011: 50-51), Samuel Butler's *Erewhom* (1872) is another adventure book considered to initiate the dystopian subject matter in terms of the author exercising a heartless criticism on society, exerting a social satire based on hypocrisy, morality fainting, cultural poverty of modern society, children education, religion, assassination and working environment. In the late 19th century, H. G. Wells's *The Time Machine* (1895) leads us to travel across the dystopian literature characterized by two key elements: the argument development which is based on a future and distant world, and the author's exaggerated historical and social environment.

Within the feminist dystopian worlds, leaping significantly forward into the 20th century, Margaret Atwood's *The Handmaids Tale* (1985) highly represents the main aspects of the feminist dystopia, as power politics on all levels and social and gender issues are concerned. However, it is more than twenty years ago that Russ suggested concepts such as duality and otherness leading to forms of fragmentation on the socio-political (female/male) and on the psychological level (self/other). Hereupon the analysis focuses on the creation of worlds apart for the sexes and cultures (Dunja M. Mohr, 2005), and the two dystopian societies 'manland' and 'womanland' depicted in Russ's TFM. It is a former

exemplifying description where both men and women are a hierarchical organization structured in social layers.

In spite of Joanna Russ's own words it evidenced by her critical literary writing, she creates a good number of testimonies of both utopian and dystopian worlds. Along the 1960s and 1970s, Russ and her contemporaries introduced a profound change, positioning the female protagonist as a complete individual capable of all constructive and destructive activities, entirely outside of any relationship with the male identity of western myths (Albinsky, 1988: 160). This is a different situation where the male is no longer the absolute owner of all real activity. Joanna's fiction is categorized within *Science Fiction*, a genre that, over its history, devolved the constraints of the western cultural literary traditions by shaping alternative realities for humanity. And as Joanna Russ explained⁵ herself in an interview (Russ 1984, 29):

Science fiction is a natural, in a way, for any kind of radical thought. Because it is about things that have not happened and do not happen. It is very fruitful if you want to present the concerns of any marginal group, because you are doing it in a world where things are different.

At this point, we identify feminist utopia as a type of social science fiction, where the world is envisioned in stark contrast to patriarchal society. It consequently imagines a society without gender oppression, envisioning a future or an alternate reality where men and women are not stuck in traditional roles of inequality. However, what is the position of men in feminist utopian novels? Men are sometimes or occasionally absent; and superficially treated, if not ridiculously dealt with. They are not usually protagonists. It is in the novel *And Chaos Died* (1970) that Russ features a male protagonist, a homosexual whose conversion to heterosexuality is described as a *cure*. On the other hand, as above-mentioned, men indeed appear in her novels more often than it is expected, and particularly in TFM where gender ambiguity is evident and men receive a special and sometimes disgusting treatment. Men are present and changed into women, who being reinforced with male characteristics, ambiguity is served. In feminist literature it is uncommon to find male protagonists, but due to the reinvention of women, and the fragmentation of identities Russ's women turn 'mannish' and men-like. Either Janet (*The Female Man*) or Alyx (*Picnic in Paradise*) are saviors and rescuers; they both look like strong men, 'male women'. It leads us to ironically suspect and wonder: Why do women

⁵It is an extract of an interview between Samuel Delany and Joanna Russ in 1984, and can also be found in Farah Mendlesohn's *On Joanna* (2009).

have to resemble men? Why can women not simultaneously look like both feminine and strong? Is it necessary for a woman to become a social hero to be physically and behave as a man? Janet, the rescuer, a strong creature, sarcastically described as a man, is transported in time to the present more real world from *Whileaway*:

Janet, our only savoir, turned the corner in a gray flannel jacket and a grey flannel skirt down to her knees. That's a compromise between the worlds. She seemed to know where she was going. Badly sunburned, with more freckles than usual across her flat nose, Miss Evason stopped in the middle of the street, scratched her head all over yawned, and entered a drugstore. (1975: 87).

In order to paint the parallel universes of TFM, (the utopian, dystopian and real worlds) Russ sews a web of characters, the four 'Js' formed by Jeannine, Janet, Joanna and Jael, to obtain intricate relationships, and particularly new openly lesbian relationships. Through the analysis of four spaces, Russ represents different economic and historical stories forcedly interlinked to construct a difficultly woven history. Jeannine Dadier 'Joanna in the mirror' (1975: 2-3), is a librarian who still thinks that nothing happened in USA or the world, neither the World War II, the great depression nor social changes... She lives without any concerns, ignorant of political and social events mirrored in the ordinary 'woman' coming from a 1930s-like America. Another 'J', and not less important is Joanna, a college professor of the late 60's America, the narrator, protagonist and authorial voice. Janet is the material visitor of the utopian world, who '*appeared on Broadway at two o'clock in the afternoon in her underwear*' (1975: 4) and travels from the future utopian all-female world *Whileaway* and depicts the utopian science-fictional *male* character. Another masculine character is Jael, an assassin who comes from a future polarized into two warring camps, *Manland* and *Womanland*, (the dystopian and utopian spaces, respectively). Jael, the most politically active of the four 'J', looks like a *cyborg*, who physically presenting a row of steel teeth and retractable claws, is 'a hybrid of machine and organism, a creature of social reality as well as a creature of fiction' (Haraway, 1991: 149). As Martins, S.S. (2005) explains, the theory of the cyborgs is used to justify the transformations produced in the novel, a woman transformation into a techmonster', as Joanna suggests of herself: "*Who am I?... I'm not Jeannine. I'm not Janet. I'm not Joanna..... You'll meet me later*", (1975: 19) as a way of breaking the rules and claiming that things considered natural are not so, but are constructed by our ideas about them. Such a theory has had particular relevance to feminism, since Donna Haraway introduced it in 1991 in '*A Manifesto for Cyborgs*', in which women seem to be often discussed or treated in ways that reduce them to bodies by 'nature'. The *cyborg* is an escape from a repressive system of

dualisms because they are a transitional space between human and machine, nature and culture, and male and female. The term coined by Haraway, short for 'cybernetic organism', is a being with both biological and artificial components (e.g. electronic, mechanical of robotics). It is a metaphor of how fundamental contradictions in feminist theory and identity should be conjoined, rather than resolved, similar to the fusion of machine and organisms in *cyborgs*. The idea of the cyborg deconstructs the dichotomies of control and lack of control over the body, object and subject, nature and culture, in ways that are useful in postmodern feminist "thought". 'Contemporary science fiction is full of cyborgs - creatures simultaneously animal and machine, who populate worlds ambiguously natural and crafted' (Haraway, 1991: 149). In Russ, Jael suffers a technological transformation that provides a powerful, material sign of humans' ability to change and the SF resource that Russ uses to explain how the ambiguity breaks any duality, half-man, half-machine. As Haraway states:

I want to conclude with a myth about identity and boundaries which might inform late twentieth-century political imaginations. I am indebted in this story to writers like Joanna Russ, Samuel R. Delany, John Varley, James Tiptree, Jr, Octavia Butler, Monique Wittig, and Vonda McIntyre. These are our story-tellers exploring what it means to be embodied in high-tech worlds. They are theorists for cyborgs. Exploring conceptions of bodily boundaries and social order, the anthropologist Mary Douglas (1966, 1970) should be credited with helping us to consciousness about how fundamental body imagery is to world view, and so to political language. (1991: 173)

Along TFM, mannish gestures, movements, man-like dressing, and exaggerated male behaviors are Janet's characteristics, which help her act in a heroic way to rescue women from the social patriarchal frame. Even though she is treated in such terms, she is given most admiration by the author, an approval brought about by her imaginary resemblance, and where she, Joanna seems to hide and disguise herself. Returning to Jeannine, the most feminine J and the most criticized woman of the four represents the object of study for 'Joanna author': the woman educated by her family to get married and have children in a patriarchal and 'male chauvinism' society. Based on Mary Wollstonecraft's liberating idea about 'women not created for being men's solace', and girls being kept down by their parents and more than boys, Russ introduces the theory of 'the rescue of the female girl'. Puberty is seen 'as an awakening into sexual adulthood for both sexes.... has an alternative for young women and allows the girl to move into a full and free adulthood'. Hereupon the sexual openness of Russ's characters retakes also Simone de Beauvoir's words in *The*

Second Sex, “It is also the time when the prison bars of “femininity” enforced by law and custom, shut the girl in for good’ (Russ, 1995: 143).

Joanna Russ is protagonist and hero of the SF stories she creates, a narrative whose inner characteristics as critical and fictional writer can be describe according to empowerment and powerlessness as well as aggression and negation account for her writings. When running through the body of her work it is worth mentioning highly pronounced features of survival, community, violence, sex roles, the nature of oppression both external and internal and the necessity and nature of further civilization. She shows that a postmodernist-influenced narrative invades her writing and so TFM gives good reason. It develops an intricate and unsteady plot combining reality with fiction, and because of its small snippets construction and its disconcerting and confusing beginning, understanding makes difficult to grasp until the novel reading has progressed well ahead. As it is read along the first lines, Janet is introduced as ‘a very important event’ in a newspaper headline, in a clear demonstration of the affective treatment she is provided with all along the novel: “Woman appears from nowhere on Broadway, policeman vanishes.” (Russ 1975: 3). Joanna fragmentizes herself reinventing two *Joannas*, protagonist and author, who appear in the scene as protagonists and transforming herself into a man, ‘Who Am I?’ ‘I am who I am, but what’s my brand name? ... ‘I turned into a man. I had been a man before, but only briefly and in a crowd.’(1975: 19-20) Sometimes I, sometimes Joanna, sometimes moderator, advisor and narrator, and some other times protagonist, the author reinvents herself in other entities, in the other Joannas:

We got up and paid our quintuple bill; then we went out into the street. I said goodbye and went off with Laur, I, Janet; I also watched them go, I, Joanna; moreover I went off to show Jael the city, I Jeannine, I Jael, I myself” (1975: 212).

In the final lines of the novel we can read a remarkable apology of the current and future feminist situation. Strongly, she urges to continue pursuing an ideology in analogy with women’s activism, to always be strong in an attempt not to become defeated in any offensive situations women and her ‘little book’ may encounter:

Go little book, trot through Texas and Vermont... Do not complain when at last you become quaint and old-fashioned,...Do not get glum when you are no longer understood, little book. Do not curse your fate. Do not reach up from readers’ laps and punch the readers’ noses. Rejoice, little book! For on that day, we will be free. (213)

It is now imperious to return to procreation or reproduction for being one of the utopian features characterizing women's struggle inside feminist SF stories. As mentioned before, in the utopian women's world men are no longer needed for reproduction, instead scientific breakthroughs are used. Neither are they necessary nor anything. How do men manage in their world without women? It is evident the high degree of reliance Russ sets on women for reproduction. From this perspective, whatever women share provides the basis for "sisterhood," or unity, solidarity and shared identity. At the same time men trivialize maternity, even though they must depend on women if they want to have children:

Manlanders have no children. Manlanders buy infants from the Womanlanders and bring them up in batches, save for the rich few who can order children made from their very own semen: keep them in city nurseries until they're five, then out into the country training ground, with the gasping little misfits buried in baby cemeteries along the way. There in ascetic and healthful settlements. (1975: 167)

In terms of procreation, we should also make a reference again to Bradley Lane's *Mizora*, in which Vera, the female protagonist, discovers that in the utopian only-women world she finds in the Earth hollow, life originates in a laboratory by developing cells chemically in test tubes. She is fascinated and intrigued about procreation without men: "[...] a scientist proposed to let the race die out' (Lane, 1880: 103). Then she is intriguingly asked what she sees through a microscope, to what she answers "an exquisitely minute cell in violent motion". Her interlocutor further explains:

You are now looking upon the germ of all Life; be it animal or vegetable, a flower or a human being... We have advanced far enough in Science to control its development. Know that MOTHER is the only important part of all life. In the lowest organisms no other sex is apparent (1880: 103)

In *Whileaway* parthenogenesis⁶, is the solution to replace man's intervention, whereas in *Mizora* women use another scientific means known as 'the genotypic parent'. The biological mother is 'the body-mother' and the non-bearing mother is 'the other mother' contributing the other ovum. Apart from their similarity in contents and thematic, both novels share also the fact that both were published in 1975, first edition and second edition respectively.

⁶A form of reproduction in which an unfertilized egg develops into a new individual. It is common among insects and certain other arthropods.

Without entering legal theories related to the different currents of feminism, such as liberal, cultural, radical and socialist, it is necessary to allude to the differences between sex and gender. Sex distinguishes men and women as male and female according to the natural humankind, and gender refers to the social characteristics or masculine or feminine attributes. Since the publication of Mary Wollstonecraft's treatise, a fierce debate arose against essentialists, who argue that the differences between the sexes are biologically determined. In this sense, Joanna Russ plays with *gender ambiguity* by exchanging roles. Both women and men live separately and exchange their genders and subsequent roles in their isolated worlds. Manland is an all-man world far from any infection, i.e. far from infecting women. As dystopia implies it is a hierarchical society, where young its inhabitants the men, are forced to take operations and changed into women. Manlanders fall into three categories of men, real-men, changed and half-changed men, living in a hierarchical society whose role is determined as they are growing up. It represents a scathing critique of patriarchy and what men see in women and use for women is what they hide in themselves. Russ plays with the surgical transformation of men and identification of roles:

There, in ascetic and healthful settlements in the country little boys are made into Men—though some don't quite make it; sex-change surgery begins at sixteen. One out of seven fails early and makes the full change; one out of seven fails later and (refusing surgery) makes only half a change: artists, illusionists, impressionists of femininity who keep their genitalia but who grow slim, grow languid, grow emotional and feminine, all this the effect of spirit only. Five out of seven Manlanders make it; these are "real-men". The others are "the changed" of the "half-changed". All real-men like the changed; some real-men like the half-changed; none of the real-men like the real-men, for that would be abnormal. Nobody asks the changed of half-changed what they like. (1975: 167)

The candent social constructionist theory of the patriarchal society in many Women Departments of USA Universities states that children are educated to be masculine and feminine. This is theory that Russ was concerned about and used 40 years ago, thus contradicting the neuroscientist theory based on the biological differentiation and making use of the gender identity of becoming aware of how women are supposed to think and act.

Gender transformation of identity receives a fierce treatment, and what is given more criticism is the traditional *be the woman you are supposed to be*. Laura Rose Wilding, a secondary character of the novel reflects beautifully the anxieties and the trauma a woman develops inside since her childhood, a very strict feminist perspective that justifies gender identity changes and fragmentation:

When I was five I said, "I'm not a girl, I'm a genius" but that doesn't work, possibly because other people don't honor the resolve'. Last year I finally gave up and told my mother I didn't want to be a girl but she said Oh, no, being a girl is wonderful. Why? Because you can wear pretty clothes and you don't have to do anything; the man will do it for you....(66-67):

In *TFM* Russ shows her inner ideals, not only by treating women's positions in situations where the man has always had a dominant position, but she also providing the picture of a 'weakened man' under the disguise of a 'changed, half-changed' man, a 'womanish' man⁷ who is to fulfill the women's roles, in high contrast with the 'real-man'. A genre she uses as a way to claim women's position not only in society but also in 'life', where Joanna Russ seems, due to the gender identity ambiguity, to apparently praise the 'hero male' and its superiority in front of women. Such a sex and sometimes gender ambiguity, 'female man, male woman' is what she uses to vindicate the women's place in society. Janet, one the 'J' protagonists is sarcastically described as a man, her gestures, movements, dressing, and exaggerated male behaviors: "Janet our only savior, turned the corner in a gray flannel jacket and a gray flannel skirt down to her knees [...] Scratched her head all over, yawned, and entered a drugstore." (1975: 87) In Jeannine's words, Russ criticizes the general opinion people have and have long had about women in society. Although Jeannine is the most feminine character of the four woman characters in representation of the 'social stereotypes', she is the one receiving more criticism: the man's general opinion about women, and not precisely for her own female condition. She, once more time, embodied in Jeannine, tries to convince herself of her female condition and what it entails, criticizing the natural condition of being man, a 'poor man':

Cal is sweet. Poor, but sweet. I wouldn't give up Cal for anything, I enjoy being a girl, don't you? I wouldn't be a man for anything; I think they have such a hard time of it. I like being admired. I like being a girl. I wouldn't be a man for anything. Not for anything." (1975: 86)

By using sarcastic and ironic descriptions such as those discussing about male selfishness, (Russ 1975: 93), who in doing so, she highlights that man is a rhetorical convention for "human" and that the term "man" includes "woman". In spite of criticizing men as a selfish creature, she introduces the idea of turning herself into a man, who some way obsessed with 'not being a female, but a male', she does it addressing the reader in a straightforward

⁷In analogy with Annie Denton Cridge's *Man's Rights; or Would you Likeit?* (1870), which revisits the wave of utopian and dystopian fiction that distinguished later decades of the nineteenth century

fashion. When Russ deals with serious behaviors and situations, her humoristic style is noticeable and in many different moments the reader may be confused and led to think thoroughly of this gender reinvention:

I'll tell you how I turned into a man. First I had to turn into a woman. For a long time I had been neuter, not a woman at all, but One Of The Boys, because if you walk into a gathering of men, professionally or otherwise, you might as well be wearing a sandwich board that says: LOOK! I HAVE TITS! (1975: 133)

If you want to be respected in a man's meeting, you have to be seen as a man otherwise you are only seen as a sexual reference. And to be unnoticed, women must camouflage in disguise behind the man's appearance and for man's acceptance. Therefore, women will only be respected turning into a man. In the intermingled network of feminine characters a fabric of friendship, admiration and homosexual attraction is evident. However, are men admired in the spirit of Janet? Some misunderstanding could arise. If women aspire to be like her for respectful and considered treatment, does it imply that only being a man would women receive admiration and social consideration?

In the resulted unified system all its members are cleverly and reciprocally related, and by means of touches of lesbianism and sexual ambiguity they are also reunited by chance and explain each other. In order to obtain the union of the characters, she waves an excellent web of science fictional events where she, Joanna, is one of the main protagonists. We would also remark that most of the concerns related to transsexual women put forward in *TheFemaleMan*, were a product of the time and her personal situation. The social demand of women's rights was seen unreal, as Joanna herself stated in an interview with Samuel Delany⁸:

SD- I was just wondering, I know you mentioned that your opinions of gay men used to very different & traditional, I was wondering if your opinions of transsexual women have changed since you wrote The Female Man.

JR: Oh yes. Oh yes it's almost as if my life as arranged itself to disabuse me of one prejudice after another. And all of these have gone because none of them were real really.

SD: Do you want to say anything more about that or move on?

JR: Let's move on.

Russ's novel stands out also for its embrace of technology that as stated by Susana S. Martins in her article 'Revising the Future in The Female Male', the utopian space of

⁸This is an extract from a telephone interview Joanna Russ held with Samuel Delany in May 2006 and published on September 22, 2010 in Broadsheet.

Whileaway, is represented 'as a high-tech all-female culture where women use technology to fully realize their potential.' (2005: 405). Manland is the markedly dystopian world where technology relates to time, history and the other upcoming real possibilities: "The induction helmet makes it possible for one workwoman to have not only the brute force but also the flexibility and control of thousands; it's turning Whileawayan industry upside down". (1975: 13-14). 'High-tech houses' the premonition of automation are another example of technology, by which houses are equipped with high-tech facilities and help do home chores and make life easier and more comfortable. In her short story *NorCustomStale* included in Russ's collection *TheHiddenSideoftheMoon* (1989), technology plays an important role, because in this case a high-tech intelligent house is a metaphor of 'immortality' and 'security'. An agitated debate about life is held between the house's owner and a guest: if 'monotony is life' or 'monotony is death'. Freda and Harry are an ancient couple who live in a perfect immortal house that leads them to have a monotonous life in perfect harmony; for changes, as Harry says, lead men to age he thinks that they will live quietly forever. However, the house starts to fail and the man, as in the case of Adam and Eve in the *Books of the Old Testament*, convinces Eve to eat the apple in the paradise. Freda is Eve, and is tempted to live in their house forever in an exhaustive routine even though the house is not working properly.

To conclude, now that Joanna Russ is sadly gone, we are very grateful and very much obliged for her legacy and generosity. Although we have painfully lost an impressive author, we have gained an important milestone who witnessed a very decisive historical moment for women, whose contribution has influenced contemporary literature, the novel and short story genre, and even more importantly, she opened a deserved path for women writers along the 20th and 21st centuries. As a final reflection we can state that the discourse aroused by feminist women thirty or more years ago has hardly changed, and in the 21st century, and mainly in some cultural and social environments, it is a lively portrait of women's claims. We can conclude that in many moments of the novel, she seizes the opportunity to pick on men and locate women in a higher place, bringing the female sex face to face with the male sex and strong creatures opposite weak creatures. It is important to note that in TFM utopian elements coexist with dystopian elements, identifying utopian women societies as harmonious classless, ecological-minded and sexually permissive communities and contrasted with hierarchical, conflicting, non-permissive sexual and dystopian communities.

Joanna is indeed protagonist and narrator, hero of her own story, who also wants to transmit her most insight feminist feelings and her lesbian condition in Laur's mouth:

'Women only have feelings; men have egos. The school psychologist told me I might not realize it, but I was living a very dangerous style of life that might in time lead to Lesbianism (ha! ha!)' (Russ, 1975: 67)

Bibliography

Atwood, M. *The Handmaids Tale*. London: Vintage Books, 2010.

Albinski's, N. B. "When It Changed". In *Women's Utopias in British and American Fiction*. (Chap. 3). New York: Routledge, 1988.

Barr, M. S. "Ms. Sammler's Planet: Margaret Atwood, Saul Bellow, and Joanna Russ Rescue the Female Child's Story." In Barr, *Lost in Space: Probing Feminist Science Fiction and Beyond*. Chapel Hill: University of North Carolina, 1993.

Galdón Rodríguez, Á. *Nineteen Eighty-four de George Orwell como Influencia en Obras de la Cultura de Masas – V For Vendetta y 2004*. Tesis de Doctorado para la Obtención de título de Doctor en filología, Departamento de Filología Moderna de la Facultad de Humanidades de Albacete, Universidad de Castilla-La Mancha. March, 2011.

Haraway, D. "A Manifesto for Cyborgs: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century". In *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*. New York: Routledge, 1991.

Krolokke, Ch., and **Scott Sorensen**, A. "Three waves of feminism: From suffragettes to girls". In *Gender Communication Theories & Analyses: From Silence To Performance*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc. 2006. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781452233086.n1>

Martins, S. S. "Revising the Future in The Female Male". *Science Fiction Studies*. Nov. 2005. pp. 405-422.

Mohr, D. M. *Worlds Apart: Dualism and Transgression in Contemporary Female Dystopias*. North Carolina: McFarland, 2005.

Russ, J. "Nor Custom Stale". *The Hidden Side of Moon*. Great Britain: The Woman's Press Limited, 1989.

_____. "Recent Feminist Utopias". *To Write like a Woman: Essays in Feminism and Science Fiction*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1995.

_____. *The Female Man*. Great Britain: The Woman's Press Limited, 1975.

_____. "When It Changed". In *Again, Dangerous Visions by Harlan Ellison* (ed.), 1972.

Snodgrass, M. E. *Encyclopedia of Utopian Literature*. Santa Barbara: ABCCLIO, 1995.

Wollstonecraft, M. *A Vindication of the Rights of Woman*. A Digireads.com Publishing. Ebook, 2011.

Realidad y literatura en Cervantes: la otra *brava y descomunal batalla sobre el vino*

Jaime Olmedo Ramos
Universidad Complutense
jaime.olmedo@pdi.ucm.es

Resumen

Con motivo del IV centenario de la publicación de la segunda parte del *Quijote*, el artículo reflexiona sobre el vínculo entre literatura y realidad que recorre toda la obra cervantina. Para ello, se ejemplifica con las referencias al vino, mudando la interpretación que hasta ahora se ha tenido sobre este asunto.

Palabras clave: Cervantes, *Quijote*, literatura, realidad, vino.

Abstract

In relation to the fourth centenary of the publication of the Second Part of *Don Quixote*, this article reflects on the relationship between literature and reality in the whole work of Cervantes. For this aim, the references to wine are taken as examples in this article and its conclusion changes the interpretation about it.

Keywords: Cervantes, *Quijote*, Literature, reality, wine.

Literatura y realidad: las dos partes del *Quijote*

En 2015 se cumple el cuarto centenario de la *Segunda parte del ingenioso caballero don Quijote de la Mancha*. Se publicó en la imprenta de la viuda de Juan de la Cuesta, y a costa del librero Francisco de Robles, a finales de 1615, pues la "Aprobación" más tardía está fechada el 5 de noviembre. Está dedicada al VII conde de Lemos, Pedro Fernández de Castro, el mismo a quien Cervantes destinará el *Persiles* tres días antes de morir.

Esta segunda parte le salió a Cervantes algo más extensa que la primera aunque se imprimió en menos pliegos –pues tenía 34 líneas por página frente a las 32 de la primera– y valía 1 maravedí y medio más, según el precio fijado en las respectivas tasas: la primera parte del *Quijote* de 1605 salió con 83 pliegos y costaba 290 maravedís y medio, mientras que esta segunda parte de 1615 salió con 73 pliegos y costaba 292 maravedís.

También ese mismo año de 1615 publicó Cervantes un tomo titulado *Ocho comedias y ocho entremeses nuevos, nunca representados*. En su vejez, la producción literaria de Cervantes se divulgó con asiduidad. Desde que en 1585 publicó *La Galatea* no había aparecido ningún libro suyo hasta veinte años después, cuando se imprimió la primera parte del *Quijote* en 1605. El éxito de la novela movió a Cervantes a publicar otras obras que había compuesto en diferentes épocas de su vida literaria y a los editores a imprimirlas: en 1613 aparecieron las *Novelas ejemplares*; en 1614, el *Viaje del Parnaso*; en 1615, la segunda parte del *Quijote* y las *Comedias y entremeses*; y en 1617, póstumamente, el *Persiles y Sigismunda*. Es decir, la práctica totalidad de la obra cervantina ve la luz durante los diez últimos años de su vida.

La segunda parte del *Quijote* cuenta la tercera salida de Don Quijote. La acción del hidalgo se retoma cuando, en el tiempo interno de la novela, ha transcurrido un mes desde que se retiró, molido y en un carro de bueyes, a su ladea al término de la primera parte. En el inicio de esta segunda parte, a fin de comprobar que Don Quijote está en su sano juicio, el cura y el barbero departen con él con normalidad hasta que se toca el asunto caballeresco, lo que les muestra que está muy lejos de haberse curado.

En eso, entra en casa del hidalgo Sancho Panza para decir que ha regresado el bachiller Sansón Carrasco, que viene de estudiar en Salamanca, y le ha dicho que ha aparecido un libro titulado *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. Y Sancho va resumiendo el contenido, enumerando los episodios acaecidos en la primera parte de la novela al tiempo que recoge diversas opiniones sobre ella.

Y esto es magistral: Cervantes es capaz de hacer de la primera parte de su propio libro un elemento de la segunda. Y está logrado sin desentonar a pesar de la discrepancia de los tiempos interno y externo. Si el tiempo interno argumental que media entre una y otra parte es de un mes, el tiempo externo editorial transcurrido entre ambas es de diez años. Es decir, que, internamente, Sancho Panza está dando noticia de una novedad editorial que parece haber surgido en ese mes de inacción del hidalgo y parece asimismo que las críticas sobre esa narración han debido sucederse vertiginosamente en esos treinta días, cuando en realidad se fueron vertiendo durante el decenio entre 1605 y 1615. Además, los personajes de esta segunda parte que dicen haber leído las historias narradas en la primera parte no han tenido más remedio que hacerlo en el lapso de apenas unos días. “No importa. Cervantes no es un escritor decimonónico que cuida con puntillosa exactitud la cronología interna.” (Blecua, 2007: XCIV).

Una de esas críticas a la primera parte había sido la profusión de historias intercaladas: la historia de Grisóstomo y Marcela (I, 12-12), los amores de Cardenio y Luscinda y de don

Fernando y Dorotea (I, 24 y ss.), el curioso impertinente (I, 33-35) –la interpolación más ajena y extemporánea–, el relato de la vida del cautivo (I, 39-41). Cervantes enmienda esta técnica en la segunda parte, en cuyos 74 capítulos el narrador no abandona a don Quijote y a Sancho y evita las intercalaciones de bulto. Caballero y escudero solo se separan cuando éste ha de marchar a la ínsula Barataria para ejercer las funciones de gobernador y aquél queda en el palacio de los Duques. En los diez capítulos en que Quijote y Sancho se separan (del 44 al 54), Cervantes procura ir alternando la narración de los sucesos protagonizados por uno y otro

El fingido Quijote de Avellaneda

Un año antes de todo esto, en 1614, en Tarragona, en la imprenta de Felipe Roberto, si creemos los datos que constan en la edición, se publicó este otro título: *Segundo Tomo del Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha, que contiene su tercera salida y es la quinta parte de sus aventuras compuesto por el Licenciado Alonso Fernández de Avellaneda, natural de la villa de Tordesillas*, cuyo autor, como el propio Cervantes dirá en 1615, encubrió su nombre y fingió su patria, con lo que revela que ni se llamaba Alonso Fernández de Avellaneda ni era natural de Tordesillas. En efecto, Cervantes, había dividido el primer tomo en cuatro partes para narrar las dos primeras salidas, con lo que cualquier continuación debería ser un segundo tomo, una quinta parte y una tercera salida.

Si la primera parte del *Quijote* del propio Cervantes está presente en la segunda, no menos lo está ese otro *Quijote* apócrifo aparecido el año anterior, en 1614.

Sin embargo, algo de gratitud se debe a este malhadado y cobarde autor y a su falsaria continuación. Por su causa, Cervantes –que estaba enfrascado en la publicación de sus *opera omnia* por causa del éxito del *Quijote* de 1605– se apresura a terminar su segunda parte y en ella, cambia la ruta de su protagonista, que había anunciado que iría a Zaragoza, para dirigirse a Barcelona sin pisar la capital aragonesa. Además, el título también es significativo: a fin de distinguirla de la falsa, Cervantes titula su segunda parte de la siguiente forma: *Segunda parte del ingenioso caballero don Quijote de la Mancha, por Miguel de Cervantes Saavedra, autor de su primera parte*. Cada palabra de este título importa. En realidad, cada palabra de todo título importa. Según el estudio semiótico de Leo H. Hoek (1982), el título de una obra literaria es su primera frase, y precisamente por ello la marca de forma singular. Ahora el *ingenioso hidalgo* de la primera parte aparece convertido ya en *ingenioso caballero*, y consta una expresión de paternidad ausente de la edición de 1605: *por Miguel de Cervantes Saavedra, autor de su primera parte*.

Al final de esta tercera salida, don Quijote es derrotado por el Caballero de la Blanca Luna

(en realidad, el bachiller Sansón Carrasco) en Barcelona. Tras una convalecencia en cama, debilitado por el vencimiento, don Quijote regresa a casa. Mientras el escudero trata de alentar el ánimo abatido de su amo hablándole de trances de libros de caballerías y de nuevas aventuras, don Quijote planea entregarse a la vida pastoril. Melancólico y apesadumbrado por su derrota, y esperando vanamente el desencanto de Dulcinea, cae enfermo.

Tras seis días de calentura, al final muere diciendo haber recuperado la cordura. Cervantes evita así que nadie pueda “hacer tercera jornada y salida nueva” para su hidalgo. El autor, Cervantes o Cide Hamete, que había permanecido algo distante de sus personajes en la primera parte, ahora, tras el secuestro que habían sufrido por parte del impostor Avellaneda, muestra una mayor cercanía hacia ellos; y este afecto llega hasta unión en las últimas líneas de la novela cuando leemos: “Para mí sola [la pluma] nació *Don Quijote*, y yo para él; él supo obrar y yo escribir; solos los dos somos para en uno, a despecho y pesar del escritor fingido y tordesillesco”.

Y acaba la novela con las siguientes palabras: “No ha sido otro mi deseo que poner en aborrecimiento de los hombres las fingidas y disparatadas historias de los libros de caballerías, que por las de mi verdadero don Quijote van ya tropezando, y han de caer del todo, sin duda alguna”.

Realidad y literatura en Cervantes

Siempre conviene volver los ojos hacia Cervantes, hacia *todo* Cervantes, y más cuando se celebra el cuarto centenario de la publicación de la segunda parte del *Quijote*, pues “el olvido o preterición del resto de los escritos cervantinos es un grave error, que acaba por oscurecer la significación del *Quijote* mismo.” (Marías, 1990: 160). Cervantes no es solo el *Quijote* y, aunque su supremacía sea evidente, “no es menos claro que no puede pretender exclusividad. Todo Cervantes es prodigioso; más aún, es *necesario*.” (Marías, 1990: 260).

Quienes han estudiado la presencia del vino en la obra de Cervantes recuentan poco más de sesenta citas sobre el vino en sus escritos, repartidas casi de forma equitativa con una treintena de referencias al vino en el *Quijote* y otras tantas en sus demás textos (Rey Hazas, 2010). Con base en tales alusiones, se ha concluido que Cervantes hizo, en sus obras, “un uso fundamentalmente literario del vino” en el sentido de que “para Cervantes el vino es una parte de la realidad, pero siempre al servicio de su óptica literaria, sin autonomía propia.” (Rey Hazas, 2010: 165 y 166). Yo juzgo, sin embargo, que hay en todas esas referencias, un componente biográfico y comercial que permite invertir la carga de la prueba.

El vino en su vida

El 14 de junio de 1584 cobró Cervantes del mercader de libros Blas de Robles 1.336 reales por el privilegio reimpresión de *La Galatea*, que apareció al año siguiente en Alcalá de Henares. Tres meses después de aquel cobro, en septiembre de 1584, Cervantes se desplazó a Esquivias por vez primera. Su amigo el poeta Pedro Láinez había muerto y solo había publicado en vida algún poema ocasional y laudatorio en obras ajenas. Su viuda, que acababa de casarse de nuevo y residía en Esquivias, intentaba reunir en un “Cancionero” buena parte de las composiciones de su marido, para lo que pidió ayuda a Cervantes. Finalmente, el proyecto no fructificó, pero sirvió para que Cervantes visitara aquel lugar de La Sagra toledana y aquella casa, cerca de la cual vivía otra viuda, Catalina de Palacios, con sus dos hijos menores y una hija joven casadera.

Tres meses después, el 12 de diciembre de 1584, Miguel de Cervantes, con treinta y siete años, se casaba en Esquivias, con esa joven: Catalina de Salazar y Palacios (o Palacios y Salazar), de diecinueve, y que aportó una pequeña dote al matrimonio. No siempre se ha reparado que “[e]n las capitulaciones dotales se le entregaron a Cervantes siete majuelos de viñas y una huertecilla, [...] ocupando una superficie de 447 decíareas.” (Alvar, 2004: 205). Y un *majuelo* es una viña. Así de simple lo define *sotto voce* la vigésima tercera edición del *Diccionario de la Lengua Española* (2014).

Sin embargo, la primera definición de *majuelo* está en la obra de Francisco del Rosal conservada en un manuscrito (Ms. 6929) de la Biblioteca Nacional de Madrid: *Origen y etymología de todos los vocablos originales de la Lengua Castellana. Obra inédita de el Dr. Francisco de el Rosal, médico natural de Córdoba, copiada y puesta en claro puntualmente del mismo manuscrito original, que está casi ilegible, e ilustrada con alguna[s] notas y varias adiciones por el P. Fr. Miguel Zorita de Jesús María, religioso agustino recoleto*, que puede fecharse entre 1601 y 1611, es decir, plenamente contemporáneo de Cervantes. Allí se define “majuelo” como “lugar do se plantaron sarmientos machos”.

Majuelo parece *Machuelo*, de *Masculeto*, que así se llama el Latino, y quiere decir lugar do se plantaron sarmientos machos; y de la diferencia en Plantas de hembras y machos trata largamente Plinio, Columela, Varron, y otros que de Agricultura escriben, por autoridad de Aristoteles y los demás Griegos; porque Naturaleza, como en los demás Vivientes distinguió el Sexo, así mismo hizo en las plantas, aunque no con aquella

aquella exacta perfección. Pero a la verdad es de *Malleolo*, que es el sarmiento de la Vid que se corta para Provena ò Mugrón. Y así llaman *Majuelas* en Leon las correas del Zapato, por ser semejantes a las Tiseretas de la Parra. llamadas de allí mismo *Parrafos*, ò de los *Parrafos* la mesma Parra.

La primera definición de “majuelo” en una obra académica es la que aparece en el cuarto tomo del *Diccionario de Autoridades: Diccionario de la lengua castellana, en que se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza y calidad, con las frases o modos de hablar, los proverbios o refranes, y otras cosas convenientes al uso de la lengua [...]. Compuesto por la Real Academia Española. Tomo cuarto. Que contiene las letras G.H.I.J.K.L.M.N.* (Madrid, Imprenta de la Real Academia Española, por los herederos de Francisco del Hierro, 1734). Allí *majuelo* se define como “viña recién plantada”.

MAJUELO. f. m. La viña recién plantada. Covarr. dice sale del Latino *Malleolus*, que vale postúra de sarmiento. Lat. *Masculatum*. *Nuvellatum*. GUEV. Menospr. cap. 6. O bendita tu Aldea! à do comen al fuego, si es Invierno: en el portál, si es Veráno..... en las eras, si trillan: en las viñas, si plantan *majuelo*. CALD. Com. Luis Perez el Gallego. Jorn. 3.

..... he comprado,
como os digo, todo aquel
majuelo de fomo el valle.

MAJUELO. Llamen en la Rioja à la cepa nueva. Lat. *Vitis nova*.

Conocer las uvas de su majuelo. Phrase con que se dá à entender, que alguno es avisado, y tiene experiencia y conocimiento de la dependencia que manéja, ò de los fugétos con quien trata. Lat. *Probè noscere vel callere*.

Es decir, que Cervantes fue poseedor de viñas en Castilla-La Mancha, y más concretamente en Toledo, en la comarca de La Sagra. La única ocupación privada que Cervantes tuvo en vida, junto a la de escritor, fue, pues, la de dueño de una viña.

Quien hasta la fecha de su matrimonio había compuesto un buen puñado de comedias bien acogidas por el público, lo dejó todo y se encerró en el refugio de Esquivias. Él mismo lo refiere en el “Prólogo al lector” de sus *Ocho comedias y ocho entremeses nuevos, nunca representados* (1615):

compuse en este tiempo hasta veinte comedias o treinta, que todas ellas se recitaron sin que se les ofreciese ofrenda de pepinos ni de otra cosa arrojadiza; corrieron su carrera sin silbos, gritas ni barahúndas. Tuve otras cosas en que ocuparme; dejé la pluma y las comedias, y entró luego el monstruo de naturaleza, el gran Lope de Vega, y alzóse con la monarquía cómica [...].

“Y de ese modo, Cervantes se sumió durante unos meses en el mundo rural de la Sagra Alta toledana, en el pequeño lugar de Esquivias.” (Fernández Álvarez, 2005: 282). En ese tiempo, esas *otras cosas en que ocuparme* fueron, muy posiblemente, cuidar de sus viñas y comerciar con su vino.

Prueba indirecta de esto último sería un documento poco conocido, que indica sus círculo de relaciones en Esquivias. Casi dos años después de su matrimonio, el 25 de octubre de 1586, Cervantes y Catalina actuaron como padrinos en Esquivias del bautismo de un niño llamado Juan, hijo de una tal María Romana y de un tal Simón Hernández, comerciante de vinos. Debió de ser ésta una relación mantenida en el tiempo, pues dos años después, el 9 de abril de 1588, Catalina de Salazar y Palacios amadrinó el bautizo de Susana, hija del mismo matrimonio de vinateros¹.

Unos pocos días después de este bautizo, el 1 de mayo de 1588, murió la suegra de Cervantes. Había enviudado de su marido cuatro años antes, el 6 de febrero de 1584 (diez meses antes de la boda de Cervantes y su hija). El suegro de Cervantes, don Fernando o Hernando de Salazar Bozmediano, fue fatal administrador y manirroto, por lo que dejó a su familia una deuda que se reveló tras la muerte de su viuda. Como diría Sancho años después en el *Quijote*, el matrimonio Cervantes quedó “con cuatro cepas y dos yugadas de tierra, y con un trapo atrás y otro adelante”. Y le tocó a Cervantes negociar los embrollos que heredó.

¹ Para estos y otros documentos, vid.

http://www.cervantinaesquivias.org/index.php?option=com_content&view=article&id=224:catalina-de-salazar-y-palacios-la-esquiviana-mas-universal&catid=47:ilustres-esquivianos&Itemid=123

En todo caso, en Esquivias tuvo Cervantes su primer hogar propio. La vida allí transcurría tranquila –quizás en exceso para un hombre de acción como Cervantes– hasta la noche del 23 al 24 de abril de 1587. La comitiva que trasladaba las reliquias de Santa Leocadia desde Flandes hasta la catedral de Toledo, ciudad natal de la mártir y santa, hizo noche en Esquivias “(¡también es casualidad!)” (Alvar, 2004: 219). A la mañana siguiente, Cervantes decidió marchar a Toledo acompañando la traslación de las reliquias. Toledo ya no era centro de la corte desde 1561, año en que se trasladó a Madrid. “Sale de su casa, deja atrás a su mujer y ya no vuelve.” (Fernández Álvarez, 2005: 286). En la ciudad, en medio de la algarabía, envía a su mujer un poder general firmado cuatro días más tarde, el 28 de abril: se marcha de La Mancha y faculta a su mujer para llevar la hacienda familiar sin necesidad de su permiso. Desde Toledo, llega a Sevilla animado por la preparación de una Gran Armada contra Inglaterra. “Decididamente, Cervantes deja la Arcadia y se reincorpora al mundo febril de aquella España imperial.” (Fernández Álvarez, 2005: 286).

Catalina afronta este alejamiento cuando han pasado tan solo dos años de su matrimonio. No debió de pasarlo bien. El 24 de febrero de 1597, Catalina se vio obligada a vender aquellos majuelos que heredó "en virtud de el poder que de Miguel de Zervantes, mi marido tengo", a Francisco de Pastrana el Viejo, en el término de Esquivias, "que está al pago que dicen a los Cuartos...de caber de cuatro aranzadas y media, poco mas o menos, por precio de veinte ducados, que hacen en maravedis siete mil y quinientos".

Cervantes regresó a Esquivias en el verano de 1600. Había estado fuera más de trece años en los que pretendió pasar a Indias y terminó ejerciendo primero de comisario regio de abastos para la “Empresa de Inglaterra”, la mal llamada “Armada Invencible”, entre 1587 y 1589, y aún en 1592, y después como recaudador de contribuciones sobre alcabalas y tercias que se debían al Rey en el reino de Granada. Así, hasta 1596 en que perdió la recaudación del Rey y fue enviado a la cárcel.

El 1 de enero de 1601, Felipe III trasladó la corte a Valladolid, y allí, al poco tiempo, se fueron los Cervantes a ganarse la vida: Catalina, Andrea, Magdalena, Constanza, Isabel, Juana Gaitán y otras mujeres amigas y primas se instalaron en Valladolid en 1603 y Cervantes lo hizo “a principios de verano de 1604”, tras dar, en Madrid o en Esquivias, “el último toque al manuscrito del Quijote” (Canavaggio, 2009: 72). Catalina de Salazar liquidó la herencia materna en provecho de sus hermanos y acompañó a Cervantes a la nueva capital (*cfr.* Canavaggio, 2009: 69-86). Ya no se separarán hasta su muerte. Desde Valladolid, se desplazarán de nuevo a Madrid, convertida otra vez en capital.

Cuando Cervantes murió, llevaban treinta y dos años de matrimonio y la esposa sobrevivió aún diez años viuda. El 30 de octubre de 1626, murió Catalina de Salazar y Palacios, a los

61 años de edad, siendo enterrada el día 31 en el Convento de Trinitarias de Madrid, en sepultura de Miguel de Cervantes Saavedra, tal como tenía mandado en su testamento.

La vida de Cervantes en Esquivias tuvo, como se ha mostrado, que ver con el vino, y no puede separarse esta vinculación vinícola en la vida de Cervantes con las menciones del vino en su obra.

El vino en su obra

En varias de sus obras, como es el caso de las novelas ejemplares *El coloquio de los perros* y *el Licenciado Vidriera* o en el prólogo de su *Persiles y Segismunda*, Cervantes menciona la fama de los vinos esquivianos. Pero las referencias a los caldos no se limitan en la obra de Cervantes a lo que tiene que ver con Esquivias ni con Toledo ni con La Mancha ni siquiera con España.

En *El licenciado Vidriera*, cuando Cervantes relata la vida militar de Tomás Rodaja y de Diego de Valdivia en Italia, describe los vinos que tomaron en una hostería de Génova y aprovecha para resumir y calificar los principales vinos italianos:

Allí conocieron la suavidad del Trebiano, el valor del Montefrascón, la fuerza del Asperino, la generosidad de los dos griegos Candia y Soma; la grandeza de las Cinco Viñas, la dulzura y apacibilidad de la señora Guarnacha, la rusticidad de la Chéntola, sin que entre todos estos señores osase parecer la bajeza del Romanesco.

Los vinos corresponden a diferentes regiones de Italia: Trebiano, de Trebia; Montefrascón, de Montefiascone; Asperino, de Capri o Nápoles; Candia, de la isla de Creta; Soma, de Monte Vesubio (Calabria); Cinco Viñas, de Génova; Guarnacha, de San Luchito, Chéntola, de Centola de Nápoles, y Romanesco, de Roma. En efecto, “De los vinos ajenos, los más conocidos en España fueron los italianos.” (Herrero, 1933: 72). Aunque, sin duda, Cervantes profundizó su conocimiento de los caldos italianos durante sus seis años de estancia en tierras de Italia (desde 1569 hasta 1575) (*cf.* Herrero, 1933: 72-77 y Rey Hazas, 2010: 151-158).

Respecto a los vinos nacionales, hay en la obra de Cervantes un “exhaustivo itinerario vinícola” (Teijeiro Fuentes, 2014: 390); se puede recorrer la Península de norte a sur hilvanando simplemente las referencias de Cervantes a los diferentes caldos españoles y entre ellos, son los vinos castellano-manchegos los citados en más ocasiones por Cervantes: trece veces, seguidos de ocho menciones a vinos andaluces; tres a vinos de Castilla la Vieja; dos a un vino gallego y otro extremeño y una a un vino de Cáceres (Rey Hazas, 2010: 145).

Y ¿cuáles son esos vinos citados por Cervantes? En la misma taberna genovesa ya mencionada en *El licenciado Vidriera*, el huésped nombra y les saca a probar a los dos soldados también vinos españoles. E impresiona la “carta de vinos” de aquella modesta hostería de Génova: nueve italianos y once españoles, blancos, tintos y rosados.

Aparecen los tres vinos más famosos de la sierra sevillana de Constantina: el Alanís, el Cazalla (también en la comedia de *El rufián dichoso*) y el Guadalcanal. Los mismos vinos, más el Jerez, aparecen también en su comedia *La entretenida*. Respecto a los vinos de Castilla-La Mancha, aparecen citados vinos tanto del entorno madrileño (San Martín), como de La Sagra (Esquivias) y de La Mancha (Ciudad Real y La Membrilla). Los de Valdepeñas aparecen mencionados de una manera perifrástica, cuando se refiere a los vinos de “la imperial más que real ciudad, recámara del dios de la risa”. Es decir, que Ciudad Real es la recámara, esto es, la habitación contigua al dormitorio, la patria podríamos decir, del “dios de la risa”, esto es, Baco, dios del vino. También menciona el vino de la Membrilla, localidad situada en el ciudadrealeño Campo de Montiel y “una marca estimadísima” en la época (Herrero, 1933: 38). En el mismo pasaje de *El licenciado Vidriera*, vinos castellanos aparecen también ponderados por su calidad; en concreto habla de los vinos de Alaejos (Salamanca), Coca (Segovia) y Madrigal (Guadalajara). De Extremadura, se escoge el Descargamaría, localidad de Cáceres situada en la sierra de Gata. Finalmente, el vino del norte peninsular que se elogia es el vino gallego de Ribadavia (Orense).

Una muy similar selección de vinos aparece también en *El coloquio de los perros*. En esta última novela ejemplar, uno de los perros, Berganza, cuenta cómo su amo lo animaba a que saltara “por el licor de Esquivias, famoso al par del de Ciudad Real, San Martín y Ribadavia.” Con “San Martín” se refiere Cervantes al vino madrileño de San Martín de Valdeiglesias, el vino “que más abundaba en la Corte, y en ciertos medios populares” (Herrero, 1933: 6). Al de San Martín se refiere también Cervantes en *El vizcaíno fingido* cuando escribe “un traguito del devoto”, pues se le conocía también como “vino del Santo”, “vino santo” o “vino devoto”.

Todos estos vinos citados por Cervantes tenían en su época una característica común: todos eran de los llamados en su tiempo “vinos caros o preciosos” distinguidos perfectamente de los considerados “vinos ordinarios”. En Madrid, por ejemplo, los taberneros del vino precioso no podían vender del barato ni al contrario. El número de taberneros de vino precioso era muy limitado en Madrid con el fin de controlar la calidad: ocho a principios del XVII, una docena en 1612 y diez en 1631. Las tabernas de vino barato eran, en cambio, incontables (Herrero, 1977: 93-95).

Solo hay una excepción en ese listado cervantino de vinos preciosos: el de Esquivias. Por su cercanía y por su calidad, La Sagra era el “otro emporio vinícola” del que se surtía Madrid en tiempos de Cervantes; sin embargo, sus vinos tenían una más baja calificación. El vino de Esquivias se vendía, entonces, en Madrid como barato a pesar de la estimación popular en que era tenido. Durante años, “los cosecheros de Esquivias [...] pretendieron en la Corte que fuese declarado oficialmente ‘vino precioso’ y vendido, en consecuencia, al precio de los vinos caros. Resistióse el Consejo Real a semejante declaración, temiendo que lo mismo que Esquivias solicitarían los pueblos circunvecinos, y el género se encarecería notablemente en Madrid.” (Herrero, 1933: 32).

Y en ese contexto creo que hay que leer y entender el hecho de que Cervantes coloque el vino de Esquivias junto a esas nóminas de vinos caros. En esta circunstancia hay que leer y entender el hecho de que Cervantes pretendiera para *sus* vinos un mejor rendimiento económico.

Y ello, aunque ya había fallecido nuestro escritor, se consiguió fugazmente. Durante apenas un año se vendió por caro en dos tabernas de Madrid por concesión de Fernando Ramírez Fariñas, consejero de Castilla, facultado especialmente desde el 22 de abril de 1629 para conceder gracias y mercedes a cambio de donaciones al Tesoro en el marco de la colecta pública llamada “Real Donativo” por el arzobispado de Toledo y la provincia de Guadalajara (Lanza García, 2008). Pero como se sucedieron los inconvenientes previstos, se revocó esta concesión y, a partir del 3 de octubre de 1630, el vino de Esquivias volvió a venderse por ordinario y barato so pena al que hiciese lo contrario “de doscientos azotes y seis años de destierro de esta Corte, y veinte leguas” (Herrero, 1933: 184).

Solo teniendo este aspecto presente, puede entenderse mejor el que Sancho Panza, en su fugaz gobierno de la ínsula Barataria, legisle precisamente sobre el vino, y con no poca severidad. El escudero ordena “que pudiesen meter en ella [en la ínsula] vino de las partes que quisiesen, con aditamento que declarasen el lugar de donde era, para ponerle el precio según su estimación, bondad y fama, y el que lo aguase o le mudase el nombre perdiese la vida por ello.” (*Quijote*, II, 51).

Es decir, que Cervantes hizo con su pluma, con su literatura, promoción de su vino para tratar de colocarlo en el lugar oficial que la estimación popular ya le daba. Fue un verdadero publicista de un vino de La Mancha. No en vano, de todos estos vinos, el de Esquivias –el que el mismo Cervantes produjo en sus años allí– es el que aparece ponderado en más ocasiones y puesto a la par que el resto de vinos que se vendían por “preciosos” en la villa de Madrid.

Además de los ejemplos ya vistos, en el entremés de *La cueva de Salamanca*, el estudiante

prueba el vino y exclama: “¡Bueno es!” y pregunta al sacristán: “¿es de Esquivas, señor sacridiablo?”. A lo que éste contesta: “De Esquivias es, juro a...”. En la primera línea del prólogo de *Los trabajos de Persiles y Segismunda* (1617) se dice de Esquivas que es lugar “por mil causas famoso, una por sus ilustres linajes y otra por sus ilustrísimos vinos,...”. En el entremés de *La elección de los Alcaldes de Daganzo*, se dice de Juan Berrocal, uno de los cuatro candidatos (“De las varas hay cuatro pretensores”), que parece saber de vinos: “Bien puede gobernar, el que tal sabe, / a Alanís y a Cazalla, y aun a Esquivias.”

Cervantes pretendió, por tanto, con su literatura dignificar el vino de Esquivias, del que él había sido cosechero. Y no dignificarlo solo en su prestigio –pues ya gozaba de él–, sino también en su comercio, colocándolo a la par que el resto de vinos preciosos o caros de su tiempo. De ahí que, como se ha anticipado, haya en todas esas referencias un componente biográfico y comercial hasta ahora descuidado por la crítica. El vino no está en Cervantes exclusivamente al servicio de su literatura, sino su literatura al servicio del vino. Cervantes fue, en conclusión, cosechero y publicista de los vinos de Castilla-La Mancha.

* * *

Con motivo del cuarto centenario del nacimiento de Cervantes, Salinas escribió en 1947 un magnífico ensayo que se inicia con unas palabras que conviene no olvidar: “Toda ocasión es buena para la celebración cervantina, sobre todo para esa forma de celebración que es la que más le cumple a todo autor: la lectura. No encuentro, realmente, mejor modo de celebrar ningún libro que leerlo con amor” (Salinas, 1983: 51).

Ojalá no haya que esperar un aniversario para volver los ojos a Cervantes y al *Quijote*, pues, como dijo Gerardo Diego en su discurso de recepción del Premio Cervantes de 1979, “el año de Cervantes no existe, porque a partir de 1605 todos los años son suyos y todos los años tenemos que hablar juntos, velar juntos, rezar juntos cuantos vivimos, escribimos, poetizamos, soñamos la lengua de Cervantes [...] a la vez historia y pervivir, presente absoluto y universal de toda nuestra redonda familia [...] Todos los años, primaveras, otoños, son el año de Cervantes” (Diego, 1992: 42 y 43).

Referencias bibliográficas

Aladro, J. “La novela cervantina contra los vinos italianos”. En *Cervantes en Italia*. Décimo coloquio internacional de la Asociación de Cervantistas. Alicia Villar Lecumberri (ed.), Palma de Mallorca: Asociación de Cervantistas, 2001, 21-24.

Alvar, A. *Cervantes: genio y libertad*. Madrid: Temas de Hoy, 2004,

- Blecua, A.** "Cervantes y la retórica", epígrafe de su introducción a la edición de Miguel de Cervantes Saavedra. *Don Quijote*. Madrid, Espasa, 2007 (Narrativa Austral, 500), XLVII-LXIX (antes en Blecua, Alberto, "Cervantes y la retórica (*Persiles*, III, 17)", *Lecciones cervantinas*. Aurora Egido (ed.), Zaragoza: Caja de Ahorros de Zaragoza, 1985, 131-147.
- Diego, G.** "Discurso". En Jesús Cañete Ochoa, Fernando Fernández Lanza, y Marisol de Santiago (coords.), *Cervantes. 1976-1990. Premios Cervantes. Discursos*. Madrid: Quinto Centenario-Universidad de Alcalá de Henares, 1992.
- Canavaggio, J.** "Cervantes y Valladolid". En *Castilla. Estudios de Literatura*. 2009, 0, 69-86
- Fernández Álvarez, M.** *Cervantes visto por un historiador*. Madrid: Espasa Calpe, 2005.
- Herrero, M.** *La vida española del siglo XVII*. Madrid: Gráfica Universal, 1933.
- _____. *Oficios populares en la sociedad de Lope de Vega*. Madrid: Castalia, 1977.
- Hoek, L. H.** *La marque du titre. Dispositifs sémiotiques d'une pratique textuelle*. La Haya : Ed. Mouton, 1982.
- Lanza García, R.** "El donativo de 1629 en el distrito de Fernando Ramírez Fariñas". En IX Congreso Internacional de la Asociación Española de Historia Económica, Murcia: 2008.
- Marías, J.** *Cervantes clave española*. Madrid: Alianza, 1990 (Col. El libro de bolsillo, 1501).
- Rey Hazas, A.** "El vino en la obra de Cervantes". En VV. AA., *Crítica, ecdótica y poética del "Quijote"*. Vigo, Editorial Academia del Hispanismo, 2010, 133-168 (Anuario de Estudios Cervantinos, n.º 6)
- Riquer, M de.** *Aproximación al Quijote*. Dámaso Alonso (pról.), Barcelona: Salvat, 1983.
- Salinas, P.** "Lo que debemos a *Don Quijote*". En sus *Ensayos completos*, vol. III. Solita Salinas de Marichal (ed.), Dámaso Alonso (pról.), Madrid: Taurus, 1983.
- Teijeiro Fuentes, M A.** *Cervantes: Camina e inventa (Un recorrido literario por la España cervantina)*. Sevilla: Renacimiento, 2014 (especialmente "Un recorrido por los vinos españoles de la mano de Cervantes", 389-398).

El teatro en el *Libro de estampas* de Antonio Buero Vallejo

Mariano de Paco
Universidad de Murcia
mdepacom@um.es

Resumen

Libro de estampas, publicado en 1993, recoge un centenar de imágenes (dibujos, acuarelas, óleos...) de Antonio Buero Vallejo que muestran una vocación pictórica que dejó paso más tarde a su dedicación literaria. En muchas de ellas está muy presente su temprana afición por el teatro, tanto por preocupaciones temáticas y técnicas coincidentes como por elementos y situaciones que guardan relación, más o menos directa, con algunos de sus textos. Este volumen presenta, por ello, gran interés para el mejor conocimiento de la vida y de la obra del gran dramaturgo español contemporáneo.

Palabras clave: Buero Vallejo, teatro, pintura, *Libro de estampas*.

Abstract

Libro de estampas, published in 1993, contains hundreds of images (drawings, watercolors, oils...) of Buero Vallejo which show a pictorial vocation that later gave way to his literary commitment. In many of them his early fondness for the theatre is present, as for technical and thematic concerns as for elements and situations that are more or less directly relevant with some of their texts. This volume presents, therefore, wide interest for the better understanding of the life and work of the great Spanish contemporary playwright.

Keywords: Buero Vallejo, theatre, painting, *Libro de estampas*.

La relación directa entre la pintura, la vida y el teatro de Antonio Buero Vallejo ha sido ampliamente considerada por sus estudiosos (Dixon, 2001; Serrano, 2003)¹, pero con la publicación en 1993 de *Libro de estampas* quedó amplia constancia gráfica de una actividad entonces conocida sobre todo a través de dos exposiciones que no tuvieron suficiente proyección en los correspondientes catálogos. Tuvo lugar la primera de ellas en el Teatro Español de Madrid, en 1986, coincidiendo con el montaje de *El concierto de San Ovidio*, dirigido por Miguel Narros, y presentó 78 obras, dibujos en su mayoría, firmados

¹ La convivencia de estas inclinaciones no es extraña en autores españoles del siglo XX (Irizarry, 1990).

entre 1931 y 1974. Algo después, entre abril y junio de 1987, la Biblioteca Nacional acogió la exposición sobre la persona y la obra del autor, al que se le había concedido el año anterior el Premio Miguel de Cervantes. Junto a fotografías, documentos y libros se presentaban 71 obras, de 1932 a 1974, de las que el catálogo recogía 9, en blanco y negro². En *Libro de estampas* Buero Vallejo comentó los dibujos y pinturas publicados, por lo que en él figuran 102 textos inéditos, de distinta extensión, que en las páginas pares explican lo que en las impares aparece. Esas palabras acrecientan el gran valor que posee el centenar de imágenes. Éstas, fechadas entre 1931 y 1986, presentan diversas técnicas (dibujos a lápiz y pluma, acuarelas y óleos) y una sorprendente variedad, desde apuntes y estudios a conseguidos logros. El conjunto constituye, por ello, una inapreciable muestra del mundo personal, literario, dramático y pictórico de Antonio Buero Vallejo del que nos proponemos destacar ahora los ejemplos que guardan relación con el mundo de la escena³.

Cuando presentó *Libro de estampas*⁴ el dramaturgo se refirió al parentesco claro entre lo que quiso conformar a través de la labor pictórica y lo que había ido plasmando en las obras teatrales: “Asuntos tratados en el teatro estaban ya en tempranos o no tan tempranos dibujos”; de sus siete años son los primeros, guardados en los dos álbumes inéditos “amorosamente preparados y encuadernados” por su padre, como se indica en la página introductoria de *Libro de estampas*; de los nueve, un dibujo cervantino del que nos habla en su “Apunte autobiográfico” (Buero, 1994:II, 305); y de esa misma edad es una copia del autorretrato de Velázquez en “Las Meninas” (O’Connor, 1996: 86)⁵.

Teatro y pintura se funden en una acusada sensibilidad que se expresa de modo insólitamente precoz⁶. Porque ambos se manifestaban en los preparativos, los pormenores

² Un buen reflejo de su obra pictórica contiene el catálogo de la exposición que, con posterioridad a la muerte de Buero Vallejo, en el verano de 2003, tuvo lugar en la Sala de Exposiciones del Ayuntamiento de Almagro, comisariada por Manuel Lagos.

³ Puede verse una información completa del conjunto de *Libro de estampas* en De Paco (2015: 183-200).

⁴ La Presentación del volumen se celebró en Murcia en noviembre de 1993; fue grabada pero su texto no se ha publicado y es muy posible que no se conserve completo.

⁵ En *Conversaciones con Francisco Torres Monreal* (Buero, 1993a: 7) este le pregunta si sus profesores del Instituto, de los que el dramaturgo guardaba muy buen recuerdo, pudieron estar en las raíces de su dedicación posterior, a lo que él contesta: “Las raíces de la literatura sí pudieron estar, en parte, en esos profesores. Pero las de la pintura eran anteriores. Recuerdo, y hasta los conservo, dibujos de mis cinco o siete años, muy malos evidentemente. Era un chico que, tumbado en el suelo, o sobre una mesa, no paraba de hacer monigotes. Como los hacía, dentro de mi escasa edad, con una intuición plástica algo mayor de lo habitual, pude ir para pintor.

⁶ En el citado “Apunte autobiográfico”, Buero (1994:II, 307) relaciona desde su infancia teatro y pintura: “¿Qué diré del teatro? Sorprende considerar cómo la vocación definitiva nos trabaja también desde la niñez sin que reparemos en ello. El pintorcete que yo era había obtenido ya de los Reyes Magos, hacia sus nueve años, uno de aquellos preciosos teatrillos de juguete, tan bobalicones en los libretos de sus comedias como encantadores por su ingeniosa construcción y sus bellísimos decorados. Ayudado por mi hermano Paco y por amigos, dirigí en él ingenuas representaciones y ahuequé voces diversas para los menudos personajes de cartulina que me tocaban en el reparto”.

y las actitudes de sus juegos infantiles, como Buero ha contado en diversas ocasiones y reconocía al poco de haber obtenido sus primeros éxitos teatrales; a la primera cuestión de una entrevista de Juan del Sarto, en 1952, respondió:

Yo he sido uno de los niños más fantochescos que haya podido haber. En mis recuerdos más lejanos me veo con el pecho cubierto de medallas de lata, sable al costado y tricornio en la cabeza. O con la tapadera de un puchero en la mano, a guisa de escudo; al acecho desde la esquina del pasillo de mis invisibles enemigos. O con un viejo flexible de mi padre, adornado con plumas de un sombrero de mi madre; casaca de papel de seda y escena de gavilanes en el cinto, creyéndome Artagnan. Y, también, recitando en voz alta Un castellano leal, y otras mil poesías. Representando, en suma, me veo de niño; y ese es el comienzo verdadero de mi vocación escénica. Leer, monologar y dialogar incansablemente eran mis juegos...

Además, la preparación de los utensilios y aditamentos plásticos necesarios eran contruidos por los propios participantes, como recuerda en una de las primeras muestras de Libro de estampas, el dibujo a pluma *El esclavo y la princesa*⁷:

Hacia 1931 algunos chicos nos reuníamos todas las tardes para engolfarnos en los fascinadores juegos de que he hablado más de una vez. Los primeros fueron de simple competición entre soldados o barquitos contruidos por nosotros con variantes en las reglas de tiro: los juegos sucesivos fueron adquiriendo creciente complejidad en los argumentos enriquecidos por las sorpresas que cada jugador reservaba, desde sus personajes, a las intenciones de los demás. Dejando atrás el inolvidable teatrillo de encantadoras decoraciones e ingenuos libretos disfrutado en mi infancia, teatro eran también estos juegos, pero mucho más libre: colectivo y casi improvisado. Todo lo diseñábamos: los diminutos y numerosos personajes recortados en cartulina conforme a modelos muy variables para cada juego; los edificios, los objetos, los caballos... Preparar cada una de estas diversiones llevaba largos días y en ellos, como si fuesen sugestivos ensayos, disfrutábamos no menos que con el juego mismo.⁸

Uno de los compañeros de entonces, con el que mantuvo siempre gran amistad, el escritor Ramón de Garciasol (1963: 26), lo recordaba así ejerciendo como demiurgo en unas historias que se presentaban realizándose, en movimiento, de modo teatral o, incluso, cinematográfico:

⁷*Libro de estampas* no está paginado; por ello, para su identificación en este trabajo, las citas van acompañadas del título que el autor puso a los textos correspondientes a las imágenes.

⁸Y en otro lugar: "Éramos directores, actores, figurinistas, decoradores e improvisadores de diálogos; movíamos con las manos aquellas incontables figuritas, pero no veíamos nuestras manos. Fuimos emocionados demiurgos..." (Buero, 1994:II, 308-309).

Tus dibujos eran biográficos, sucesos que se desarrollaban temporalmente, contextos circunstanciales de unos personajes. Tu hermosísimo don de fabulación se expresaba en aquellas líneas que cobraban cuerpo, que nos presentaban realidades a los ojos, mágicamente, viéndolas llegar de la nada al ser, en dibujos que nos maravillaban a todos, alguno de los cuales andaré perdido entre libros juveniles en algún pueblecito de la Alcarria. Y mientras dibujabas ante el primer público fiel que éramos tus condiscípulos, hablabas de la historia, del vestuario, del tiempo y peripecia de tus criaturas...

La atracción por la pintura estaba, pues, unida a la teatral, pero lavocación pictórica ocultó durante mucho tiempo a la literaria. Al terminar el bachillerato, Buero cursó estudios en la Escuela de Bellas Artes de San Fernando, en Madrid, que se interrumpieron con el inicio de la Guerra Civil; durante ella, participó con otros estudiantes de Bellas Artes en las labores de la Junta de Incautación y Protección del Patrimonio Artístico y, ya en el frente, escribió y dibujó en las sucesivas etapas del periódico *La Voz de la Sanidad* (Buero, 2007). En las prisiones por las que pasó tras ser condenado, al finalizar la contienda, realizó numerosos dibujos de sus compañeros, reproducidos algunos en *Libro de estampas*, entre ellos el conocidísimo de Miguel Hernández (De Paco, 2008: 286-288). A la salida de la cárcel en libertad condicional, en 1946, publica algún dibujo y sigue pintando; sin embargo, había advertido que, después de tantos años de no practicarla a fondo, la pintura “ya no me atrapaba” y vuelve a escribir, ahora como primera dedicación⁹.

En una entrevista de 1952 confiesa a Fernando Castán Palomar:

La pintura la he dejado totalmente hace aún poco tiempo. Pero el momento íntimo en que deduje que yo sería escritor y no pintor fue en 1945. Hasta entonces venía pintando retratos y con ellos ganaba algún dinero. Más no veía claramente un porvenir en tal ejercicio y me encontraba desanimadísimo. En cambio, mis primeros ensayos teatrales me alentaban poderosamente para ser escritor de comedias.

Es la duda, y quizá el desánimo, que el autor había reflejado en dos excelentes dibujos de 1946: “Soledad” y “Por las calles”. En el texto del primero indica Buero: “Realicé esta

⁹ En la citada Presentación del *Libro de estampas* señaló el autor: “Después de mi primer y mi segundo estreno, advertí que tenía que dejar a un lado la pintura y decidí hacerlo. Fue un proceso lento en el que la literatura fue ascendiendo y descendiendo la pintura”. Ese cambio fue para él tan importante que en varios de sus dramas recuerda el paso (autobiográfico) de la pintura al teatro, así sucede en *Hoy es fiesta*, en *Las Meninas*, o en *Las trampas del azar* (De Paco, 2001: 159-160). No es, pues, extraño que, poco después del estreno de *Historia de una escalera*, Buero señalase que en ella proyectaba al tiempo una mirada de pintor y de escritor, con el mismo sentido trágico que nos habían proporcionado “las más sobrecogedoras obras hispánicas”, en pintura y literatura: “Había yo intentado mirar la vida de mi ‘escalera’ con la misma serena mirada –inhábil en mi caso– con que Velázquez vio a sus bufones y a sus infantas; Solana a sus prostitutas; Benavente y Lorca a sus campesinos, o Baroja a sus parias” (Buero, 1994:II, 577).

lámina con inquieto y perplejo estado de ánimo ante el futuro incierto. ¿La pintura? ¿La literatura dramática ya iniciada?”. En el que comenta el segundo: “Otra soledad [...] Si hubiese incluido en el dibujo [las invisibles farolas] que iluminan a sus personajes bien podría haberlo titulado ‘Farolas en la noche’. Pero sí las hice aparecer en algunas obras mías del teatro más tarde realizado: una recurrencia escenográfica que me es grata”.

Las referencias al teatro son muy numerosas en las imágenes recogidas en *Libro de estampas*. Lo hemos apuntado ya en algunas y lo mostraremos ahora en las restantes, reproduciendo los textos más significativos que las acompañan y esclarecen.

Obras, actores y autores teatrales aparecen muy pronto en los dibujos: de 1932 es “El Marqués de Bradomín”, fundido con su creador, que aparece tras su capa, y puede representar muy bien la afición adolescente a la literatura: “Dibujo apresurado y con descuidos de un noble anciano: el que aparece al final de *Luces de Bohemia*. Valle-Inclán y otros grandes escritores españoles eran ya mis ídolos...”¹⁰. También, la admiración por nuestro teatro áureo, como “Ricardo Calvo en el papel de Pedro Crespo”: “Recuerdo muy bien que Don Ricardo nos ofreció en Guadalajara parte de su repertorio clásico y que me encantaron sus interpretaciones, presenciadas por Garciasol y por mí desde el gallinero del Teatro Ateneo”. Y personajes de la escena universal, como Oswald, al final de *Espectros*, “cuando le pide a su madre el sol”; o el “Poderoso señor” que “podría ser Falstaff pero no lo es”.

Bernard Shaw se presenta en dos “Caricaturas”, una de ellas junto a las de Dickens e Ibsen, que, trazadas en la cárcel, “procedían de la nostalgia de relecturas difíciles entonces”; la otra, anterior, combina acuarela, papeles blanco, negro y de plata sobre papel crema, “collage” que se le ocurrió “en años de admiración por el gran autor y de interés por su curiosa personalidad”. En una “Caricatura” había aparecido ya Unamuno, autor que tan honda huella dejó más tarde en el teatro bueriano: “Poco sabía aún de nuestro insigne escritor en 1931, pero algo ya había leído. Me interesaba su rostro y me arriesgué a esta expresión memorística, poco fiel, aunque no carente de expresión”.

En *Libro de estampas* abundan los comentarios que nos permiten observar que el cine se encontraba también en el origen de su creación pictórica: “Con sus vaqueros, sus mosqueteros, sus escenas de misterio o de terror, el cine inspiró a menudo mis dibujos desde la infancia” (De Paco, 2002: 91-93). De 1931 son varios de estos dibujos a pluma. En

¹⁰ Junto a él aparece “La churrera”: “O la castañera. O simplemente la ‘señá Generosa’. Madrid me empezaba a atraer con sus tipos, entre realistas y esperpénticos. Un Madrid entrevisto todavía a través de Valle-Inclán, Arniches y otros saineteros, así como en dibujos y fotos de la época”. Recordemos que Generosa es el personaje que, con el Cobrador de la luz, inicia la acción en *Historia de una escalera*.

“El esclavo y la princesa”, se refiere a esos “fascinadores juegos” para los que se inspiraban “en lecturas y en películas”. En el comentario de “El caballero ronda a su dama” se indica: “Misteriosas aventuras discurridas por uno de nosotros e inspiradas en cierta película que yo no vi, titulada, creo, *Jaque a la reina*”. En el mundo del cinematógrafo está basado, con extensa indicación que refleja nada superficiales observaciones, “El fantasma de la ópera”:

A los muchachos de aquellos años nos impresionaban fuertemente las tremebundas caracterizaciones de Lon Chaney. Cuando vi en 1930 El fantasma de la ópera, fijé en un par de toscos dibujos dos momentos de la película y al año siguiente aún compuse, con mayor elaboración, su situación más estremecedora; sustituí sin embargo la espantosa cara con que el famoso actor presentó al personaje de Erik por otra más cercana a la de una calavera, siguiendo la novela de Leroux, también leída entretanto”.

Esas “truculencias”, añade, en este caso insertas en el mito de la Bella y la Bestia se han vuelto clásicas en las letras y en el cine (hasta *King Kong* o *El hombre elefante*) y “muchos años después aún resonaría la reminiscencia del mito antedicho en mi obra *Casi un cuento de hadas*, inspirada en mis lecturas infantiles de Perrault”.

El motivo que más atraía a Buero en esos juegos era el de los mosqueteros. Tuve ocasión de ver, hace ya algún tiempo, varias de las figuras de cartulina, trazadas y coloreadas con primor y cuidadosamente conservadas, que evocaban aquellos años cuya imagen se conservaba en ellas (Serrano, 2003: 38). A propósito de “Mosquetero del rey”, escribió: “Dibujé de memoria docenas y docenas de mosqueteros. Este sería probablemente Athos, con quien me identificaba más aún que con D’Artagnan”. Durante toda su vida mantuvo el dramaturgo una gran admiración hacia Douglas Fairbanks (padre), relacionada sin duda con su intervención en películas del género.

No sólo lo lúdico impregna estos precoces ensayos juveniles. Una preocupación que será constante en toda la producción dramática bueriana y que se advierte en muchos de sus textos (*La tejedora de sueños, Aventura en lo gris, El tragaluz, El sueño de la razón, Llegada de los dioses, Misionál pueblo desierto...*) se percibe en “Evocación de la gran guerra” (1932), sobre la que comenta en *Libro de estampas*:

Antes de que los horrores de la segunda guerra mundial nos hiciesen olvidar los de la primera, las escenas de ésta ejercieron larga impresión general a través de fotos, películas y novelas. A mis 14 y 15 años imaginé y dibujé algunas de esas posibles escenas [...] Puse en primer término a los alemanes porque sus cascos me gustaban más, pero me sentía más aliadófilo que germanófilo dentro de la repulsa hacia la guerra que mis dibujos conllevaban.

De “No entres”, curioso dibujo del año siguiente, en el que una misteriosa sombra gigantesca detiene a un mendigo que se propone llegar a la ciudad, declara: “Escenificación y fantasmagoría de mi teatro interior bajo la carga de preocupaciones sociales”.

Junto a tales cuestiones, se reiteran también las de carácter técnico, ahora en lo pictórico como lo serán después en lo dramático. Así, a propósito de “Ginerés en el Penal de Ocaña”¹¹, de 1945, hace el autor una de sus frecuentes reflexiones con la mirada puesta en Velázquez:

El pintor que vea este dibujo –y otros míos– notará preocupaciones que siempre me acompañaban: los efectos de luz difusa en los barrotes, los casi perdidos contornos al trasluz... El código de señales ópticas propio de la pintura realista desde Velázquez que para mí, por entonces firme creyente en la pintura o el dibujo como exploraciones visuales objetivas y no sólo como originalidad subjetiva, revestía fundamental importancia.

Y en “El problema del sol”, que elegimos entre otros posibles, por la importancia que tuvo la luz en su teatro:

No obstante otras anteriores y posteriores tentativas estilísticas más libres, al pintor que quise ser le importaba sobremanera el aprendizaje del oficio, incompleto si no se abordan los problemas de la realidad cromática y lumínica. Y entre ellos, el problema máximo es el del sol. Problema nunca soluble del todo, consistente en suscitar la impresión de luminosidad directa de este astro incluyendo su imagen en el interior del cuadro.

La voluntad de Buero de experimentar, de “perfeccionar” su creación, se advierte en las varias versiones de un mismo tema o de una misma obra. En *Libro de estampas* se dan varios casos, uno de los cuales es el titulado “Homúnculus”, que recrea “un pasaje del Fausto de Goethe”. En la prisión de El Dueso, en 1941, hace una acuarela de la que apunta: “Premeditadamente opté por pintar a un viejo Mefistófeles germánico, robusto y señorial, contra la habitual figura asténica que suele darse al diablo. Al discípulo Wagner, el hombrecillo por él creado no duda en sacarle la lengua, mientras Fausto descansa, al

¹¹ Es este uno de los “innumerables” dibujos de sus compañeros realizados en la cárcel, entre ellos el conocidísimo de Miguel Hernández. En el texto que lo acompaña se refiere Buero, junto a la celebridad alcanzada por el dibujo, a su mantenida negativa a retratar a los funcionarios, a pesar de la insistencia de algunos de ellos. En el de “un excelente compañero en Conde de Toreno”, Francisco Garrido Faz, escribe que fue, después, “de los que recibieron con alborozo mis pasos iniciales en el teatro, tan inesperados como recusables para muchos otros”.

fondo, de su viaje”¹². Aunque no toca directamente el asunto central de este trabajo, creo de interés reproducir las líneas con las que Buero finaliza su comentario porque se refieren a una interesante cuestión, la del porqué de las labores artísticas, de esta índole y de otras, en tan penosas circunstancias:

El lector podría pensar acaso, de aquellos trabajos carcelarios, que serían escapes, huidas de la dureza del penal. Tendría que haber vivido tales experiencias para comprender que no eran eso exactamente, sino expansiones motivadas por el deseo de preservar nuestro acervo estético y cultural; por la decisión de no mutilarnos ni de que nos mutilasen.

En la parte final de este trabajo me centraré, con una ordenación cronológica, en aquellos comentarios del dramaturgo que inciden de modo más evidente en la conexión entre Buero-pintor y Buero dramaturgo. En “El mundo de Goya”, de 1931, el aficionado adolescente realiza una asombrosa síntesis de las distintas facetas del genial pintor, que en *Libro de estampas* se comenta así: “Abundan las incorrecciones y torpezas propias de mis quince años pero a esa edad era ya Goya para mí una gran revelación. Treinta y nueve años después estrenaría *El sueño de la razón* sin acordarme de este dibujo lejano...”. De 1932 es “Don Quijote y Sancho” (donde “el hidalgo soñador intentaba ganar con sus fantasías a un Sancho algo receloso”) y, dos años posterior, “Don Quijote”, “personaje que se tornaba más complejo cuanto más a él me acercaba” y que evoca elementos esenciales de la obra dramática bueriana y el recuerdo de *Mito*, libro para una ópera escrito en 1967.

Caso similar al del dibujo sobre Goya es el de “El mundo de Homero”, de 1934, del que se indica: “Menelao, Héctor (o tal vez Ajax), Paris, Helena, Penélope (o acaso Andrómaca), Aquiles, rodean al aedo ciego que los ha cantado. Pasarán dieciocho años antes de escribir *La tejedora de sueños*: el embrión inconsciente de la obra estaba no obstante en mí desde la lectura de Homero”.

Fecha de 1939 es la acuarela “El crítico”, de arte, sin duda, “por la cerámica vidriada de la pared y por ser entonces la crítica de Arte la más interesante para el pintor que yo aún quería ser. Pasarían cuarenta y cinco años antes de volver a tomar el tema en una obra de teatro: *Diálogo secreto*”.

Conocidas son algunas experiencias personales de Buero en su tránsito por distintas prisiones (De Paco, 2008: 286-288) que pasaron a la escena, por ejemplo en *El tragaluz*, en

¹² De 1948 es la versión, con el mismo título, a tinta china y mucho más elaborada, de la que indica: “La expresión del ‘aprendiz de brujo’ Wagner revela aquí más claramente su necesidad. Sus manos, con apunte previo del natural”.

Diálogo secreto y, sobre todo, en *La Fundación*, donde se recrea un “lejano intento de fuga en Conde de Toreno...” (De Paco, 94: 21)¹³. De ello queda constancia en la acuarela “Espera del rancho en el Dueso”, de 1941, reelaborada años más tarde en el dibujo a tinta china “La hora del rancho en el Dueso”, de 1946. A propósito de aquella evocó el autor:

Muéstrase aquí la dureza que también asumíamos. Si los tipos de esta acuarela no son retratos concretos, el conjunto sí es un fiel retrato. En el departamento llamado de Período, donde algunos permanecemos sin embargo el período entero de nuestra estancia en el penal, así veía yo la celda de enfrente en nuestra galería cuando nos abrían las puertas para recibir el rancho. [...] Con tales vivencias y con las de la anterior prisión donde estuve condenado a la última pena –además de otras muchas– intenté universalizar el tema, pasados los años, en mi obra La Fundación.

De la “Enana velazqueña”, un dibujo a pluma y lápiz rojo de 1945, escribe Buero pensando en su obra *Las Meninas*: “No repetí este diseño de Ocaña, pero en él latía ya probablemente, sin yo saberlo, la obra de teatro dedicada quince años después a nuestro pintor máximo”. De ese mismo año es el “Boceto para una talla”, dibujado porque un compañero del Penal de Ocaña quería tallar una figura femenina y le pidió que le ayudase con un boceto, el que aparece en *Libro de estampas*. Fue este “el mismo compañero – Fernando Orea, hoy pintor– que, según relaté en otro lugar¹⁴, me dio las primeras luces para mi futura obra *En la ardiente oscuridad* al contarme pormenores de la educación de un hermano suyo en un colegio de ciegos. [...] Corría el año 1945”.

El dibujo a pluma “En la escalera”, de 1947, guarda sorprendente parecido con algunas imágenes fotográficas del montaje de *Historia de una escalera* estrenado en 1949 y de él apuntó Buero: “No puedo recordar si había escrito ya la obra con la que me di a conocer; que la tenía pensada es seguro. Esta escalera no pretendía, sin embargo, mostrar la misma estructura que la del proyecto teatral. Dos años faltaban para mi primer estreno; ni remotamente preveía yo su proximidad”. Mucha mayor distancia hay entre “Dos

¹³Los diálogos sobre pintura traen también a la memoria otros de la prisión “Yo daba clases de arte –¡sin libros, sin reproducciones apenas!– en el patio [de la cárcel]”, (Buero, 1994: II, 522).

¹⁴ En un artículo-entrevista de Carlos Fernández Cuenca (1953: 12), éste escribió: “Hacía más de un año que sintió Buero Vallejo la primera intuición de la ceguera humana como elemento dramático. Algunas veces, por entonces, un amigo que tenía un hermano ciego hablóle de los procedimientos pedagógicos empleados para su educación. Todavía considerábase Buero como pintor ante todo, aunque inclinado a veces a las tentaciones literarias, con la vaga intención de componer una novela. Las leves noticias sobre el problema íntimo y humano de los ciegos, captadas a través de las conversaciones con su amigo, le llevaron a pensar que fuera ese el tema de su primer ensayo de ficción”. Más adelante añade que “al esbozar un concreto plan narrativo dióse cuenta de que la contextura del asunto y de los conflictos en que se traducían resultaba mucho más propicia para el teatro que para la novela”.

ventanas” y *Música cercana*: “Veintiocho años separan este dibujo del estreno de mi música cercana, obra donde se da argumento a la situación descrita en la estampa”.

Para concluir, mencionamos unos dibujos que Buero Vallejo realizó plasmando posibles decorados de dos de sus textos. De “Apuntes para el decorado de *Hoy es fiesta*” señala:

Emilio Burgos introdujo en el boceto definitivo por él realizado oportunas modificaciones, pero se mantuvo bastante fiel a mi idea. La obra se desarrolla en un solo día: mis dos apuntes muestran cómo cambiaría la luz de la mañana a la tarde. Era el año 1956 y yo intimaba con Victoria, damita joven de la tragicomedia y actriz que obtendría aquel año el premio Nacional de Teatro a interpretación femenina.

Y del “Bosquejo para el decorado de *La Fundación*”: “El bello escenario de Vicente Vela superó con creces este esquema trazado por mí, sin ninguna pretensión estética, como una especie de plano aclaratorio de mi propia acotación y de las necesidades de la acción dramática”.

“Me reconozco igual en este libro que en el conjunto de mi teatro” afirmó el dramaturgo al presentar *Libro de estampas*. Este volumen, con sus numerosas imágenes teatrales, nos permite ver, en efecto, la estrecha unidad de pintura y teatro en la vida y en la obra de Antonio Buero Vallejo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Buero Vallejo, A. *Libro de estampas*. Mariano de Paco (ed.), Murcia: Fundación Cultural CAM, 1993.

_____. *Buero por Buero. Conversaciones con Francisco Torres Monreal*. Madrid: Asociación de Autores de Teatro, 1993a.

_____. *Obra Completa*. I y II, Luis Iglesias Feijoo y de Mariano de Paco (eds.), Madrid: Espasa Calpe, 1994.

_____. *Buero antes de Buero*. Luis Iglesias Feijoo (ed.), Toledo: Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, 2007.

Castán Palomar, F. “Buero Vallejo ya no pinta retratos, actividad en la que se iniciara cuando no había resuelto de manera formal dedicarse a escribir comedias”. *Dígame*. 29 de abril de 1952, 16.

Dixon, V. “Pintar de otra manera’: Art in the Life and Work of Antonio Buero Vallejo”. *Estreno*. 2001, Vol. XXVII, N. 1, P. 13-21.

Fernández Cuenca, C. “El autor y su obra preferida. En sólo una semana escribió Buero Vallejo la primera versión de *En la ardiente oscuridad*”. *Correo Literario*. 1 de abril de 1953, 12 y 10.

Garciasol, R. de. “Antonio Buero Vallejo”. *Cuadernos de Ágora*, 79-82, 1963, 26-27.

Irizarry, E. *Escritores-pintores españoles del siglo XX*. Sada-A Coruña: Edición do Castro, 1990.

O'Connor, P. W. *Antonio Buero Vallejo en sus espejos*. Madrid: Fundamentos, 1996.

Paco, M. de. “Buero Vallejo y el teatro” (entrevista). *De re bueriana*. Murcia: Universidad de Murcia, 1994, 11-35.

_____. “Buero será su obra...”. Mariano de Paco y Francisco Javier Díez de Revenga(eds.), *Antonio Buero Vallejo dramaturgo universal*. Murcia: CajaMurcia Obra Social y Cultural, 2001, 149-164.

_____. “Buero Vallejo y el cine”. José Romera Castillo (ed.), *Del teatro al cine y la televisión en la segunda mitad del siglo XX*. Madrid: Visor, 2002, 91-106.

_____. “El expediente carcelario de Antonio Buero Vallejo”. Fernando Doménech (ed.), *Teatro español. Autores clásicos y modernos. Homenaje a Ricardo Doménech*. Madrid: Fundamentos, 2008, 85-289.

_____. “Buero Vallejo, pintor: *Libro de estampas*”. *ALEC*, 2015, Vol. 40, N. 2, P. 183-200.

Sarto, J. del. “Buero Vallejo considera que el segundo ‘rubicón’ de los premios es que el público diga ‘no’ donde los jurados dijeron ‘sí’”. *Correo Literario*. 15 de julio de 1952, 3.

Serrano, V. “Antonio Buero Vallejo, la pasión de dibujar”. Manuel Lagos (coord.), *El tiempo recobrado. La historia a través de la obra de Antonio Buero Vallejo*, Ciudad Real: Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha y Caja Castilla-La Mancha, 2003, 37-41.

“Bring What you Know of *Life* to Life”: Alice Munro's Storytelling

Natalia Rodríguez Nieto
Universidad Nacional de Educación a Distancia
nrodriguez@madrid.uned.es

Resumen

Al ser preguntada por sus impresiones acerca de la etiqueta de escritora feminista durante una entrevista en 2001 Alice Munro explicó que, aunque al principio solía afirmar que se consideraba una escritora feminista, nunca había practicado y ni siquiera sabía nada sobre las perspectivas teóricas del feminismo. Afirmó que: “creo que soy feminista porque creo que la experiencia de la mujer es importante” (Feinberg 'Bringing Life'). Es precisamente esta experiencia femenina lo que Munro explora en su historia corta “Family Furnishings”, incluida en *Hateship, Frienship, Courtship, Loveship, Marriage* (2001).

Prueba de su maestría como una de las mejores contadoras de historias canadienses de todos los tiempos, “Family Furnishings” nos abre la puerta a una representación realista de dos mujeres extraordinarias como epítomes que validan la ambivalencia femenina. Tanto la narradora, que también participa como personaje central de la historia, como Alfrida dedican su vida a la escritura y exploran las fronteras de la sociedad establecida abriendo nuevas perspectivas sobre la diversidad femenina, sobre sus contradicciones, ansiedades, decisiones, emociones cambiantes, coincidencias y diferencias de unas mujeres para las que el matrimonio es a veces un refugio, otras una carga, o incluso las dos o ninguna de ellas. Entre el ámbito social de una pequeña población canadiense y las nuevas elecciones vitales que les ofrece una pequeña ciudad en tiempos de posguerra, ambos personajes suponen un excelente ejemplo de la maestría de Munro y su ficcionalización realista, genuina, emocionante y valiente de la vida, en este caso, a través de la experiencia femenina. Pero Alfrida y su sobrina son aún más significativas puesto que sirven de eje de una forma de contar historias extraordinaria y muy característica de Munro; aquella en la que las historias se mezclan, se distancian, viajan del pasado al presente, se mueven de la primera a la tercera persona, y abren puertas a nuevas historias. Todas ellas como piezas pequeñas pero fundamentales que componen un boceto vital emotivo, un cuento sobre la vida.

Palabras clave: Alice Munro, "Family Furnishings", *Hateship, Frienship, Courtship, Loveship, Marriage*, Historia Corta Canadiense, Storytelling, Experiencia femenina.

Abstract

When asked about her impressions on being called a feminist writer in 2001, Alice Munro explained that, although at the beginning she used to affirm she was, she neither practiced nor knew anything about feminist theoretical approaches whatsoever. She stated: "I think I'm a feminist as far as thinking that the experience of women is important" (**Feinberg 'Bringing Life'**). It is precisely part of this female experience what she explores in her short story "Family Furnishings", included in *Hateship, Frienship, Courtship, Loveship, Marriage* (2001).

Proof of her mastery as one of the best Canadian storytellers ever, "Family Furnishings" leaps a realistic depiction of two extraordinary women as epitomes who validate female ambivalence. Both the feminine narrative voice, who also participates as pivotal character of the story, and Alfrida devote their life to writing and explore the contours of mainstream society opening a new door into women's diverse life choices, contradictions, anxieties, decisions, changing emotions, similarities and differences for whom marriage is sometimes a refuge, sometimes a burden, and even both or neither. In-between the inherited social mores of a Canadian small town and new life choices in the city during the aftermath of the First World War, both are excellent examples of Munro's realistic, genuine, challenging and moving fictionalization of life, in this case, through female experience, the life experience she seems to know better. But Alfrida and her niece are much more meaningful since they serve as axis of an extraordinary storytelling by Munro in which stories mingle, grow apart, travel from past to present, move from the first to the third person, and open doors to new stories. All of them as small but fundamental pieces that form an emotional life sketch, a tale of life.

Key Words: Alice Munro, "Family Furnishings", *Hateship, Frienship, Courtship, Loveship, Marriage*, Canadian Short Story, Storytelling, Female experience.

When asked about her impressions on being called a feminist writer in 2001, Alice Munro explained that, although at the beginning she used to affirm she was, she neither practiced nor knew anything about feminist theoretical approaches whatsoever. She stated: "I think I'm a feminist as far as thinking that the experience of women is important" (**Feinberg**

'Bringing Life'). It is precisely part of this female experience what she explores in her short story "Family Furnishings", included in *Hateship, Friendship, Courtship, Loveship, Marriage* (2001) together with other eight stories all set in her native Canada, often in small, provincial towns similar to her own childhood home of Wingham, Ontario. They are, for the most part, stories of women; of their contradictions, differences, fears, longings and paradoxes.

Rooted in what the author herself expressed about what storytelling means for her as female writer, and more specifically about this compilation, in different interviews and reviews from the time when *Hateship, Friendship, Courtship, Loveship, Marriage* was published, the following reading offers a renewed angle. Far from the spread appraisal of her work now that she won the Nobel Prize in Literature in 2013, these reviews, interviews and personal comments show that her mastery was there long before the academy decided to canonize her. Besides, commenting on "Family Furnishings" as paradigm of Munro's many other great short stories taking into account her own ideas allows a wider and refreshing interpretation of what her brilliantly knitted stories convey: life itself -since that is what we, critics, ultimately do; interpreting from our different subjective standpoints whatever critical perspectives we employ-. As she commented, her intention as a writer is "bring[ing] what you know of *life* to life" (**Feinberg 'Bringing Life'**), in her case, that modest knowledge of a woman from a English-speaking Canadian small town.

Unlike what could be expected, simple autobiographical fiction, that is, a fictionalized version of what she knows of life, must not be assumed in Munro's case. Actually, on her writing around the time this compilation was taking form the author commented:

"I'm doing less personal writing now than I used to for a very simple, obvious reason. You use up your childhood, unless you're able, like William Maxwell, to keep going back and finding wonderful new levels in it. The deep, personal material of the latter half of your life is your children. You can write about your parents when they're gone, but your children are still going to be here, and you're going to want them to come and visit you in the nursing home." (Simpson 'A Quiet Genius')

On this point, precisely "Family Furnishings" is a patent example. As she explained, it is true that "Family Furnishings" returns to her own past, that she was also profoundly interested in writing, or that losing connection with a relative was not such a big deal for her; but "no—none of that actually happened" (**Feinberg 'Bringing Life'**). For her, the

essence is not in the real world that somehow inspires her, but in the new world that she creates which is “somehow much more enormously alive than the world I[*she*] was actually living in” (**Feinberg 'Bringing Life'**). It is perhaps precisely the appeal of that invented but at the same time so real world what offers that universal scope to her stories that Simpson claims; in her opinion, Munro's universality through naturalism is rooted in “mystery, an emotional sum greater than its technical parts” ('A Quiet Genius').

Similarly, some of the details around "Family Furnishings" are to be identified with the background of any small Canadian town; the family gatherings, the contrast with urban people, or the prevailing life paths society apparently marks are, for instance, paradigmatic. Paradigmatic but not merely regional since they hold a broader reach; Munro's intention as expressed by herself is not “bring[ing] a region to life” but, as already mentioned, bringing life to life (**Feinberg 'Bringing Life'**). Her depiction of life itself is so powerful that it has been not only compared to that of Chekhov but it is said to transcend mere naturalism; I agree with Simpson on the fact that “it seems not translated from life but, rather, like life itself” ('A Quiet Genius'). **Moreover**, according to the writer Lorrie Moore when interviewed by Elizabeth Gaffney for *The Paris Review* in 2001: “although she[Munro] writes of the provinces, she is the least provincial writer I can think of. I'm not sure that this is always understood about her” ('The Art Of Fiction'). In fact, in "Family Furnishings" what is not representative is the story itself or, more precisely, the interweaved stories of two women who precisely tear apart traditional categorizations of a small Canadian town.

Both the compilation and the story analyzed here are excellent paradigms not only of what a special writer Munro is but also of her role as a contemporary female author. First of all, she did not mean to be short story writer but a novelist; life led her otherwise for as **Cara Feinberg explains based on Munro's words**: “as a young author taking care of three small children, Munro learned to write in the slivers of time she had, churning out stories during children's nap times, in between feedings, as dinners baked in the oven...” (**'Bringing Life'**). Likewise, Simpson explains that Munro affirmed in their interview that “the only time in her life when she didn't have to do housework” was when she was studying at the university ('A Quiet Genius'). Revealing facts notwithstanding since we are dealing with a world-wide known literary author in contemporary times.

Precisely from that daily urgency, the naturalness and agility of her fiction might stem. The way she describes her writing process matches this mirroring between life and her role as short story author; she writes her stories without too much asking neither examining but

leaving stories develop on their own, grow, take this or that path. As Munro affirms: “in fact, if a story wants to go in a particular direction, I let that happen. I just put it out there and see what it does” (**Feinberg 'Bringing Life'**). It is only after when she goes back and checks, changes, discards. She even acknowledges the disruptive contribution of her stories to modern fiction since, in her opinion, they - as if they were alive by themselves - have “grown [...] more disjointed and demanding and peculiar” not as a product of deep reflection but because that “occurs to me[her], but not with any particular regret; I[she] figure[s] I[she] can only write what interests me[her]” (**Feinberg**).

But what makes Munro's role as writer very powerful is the blending between the roles of observer and storyteller. On the one hand, I totally agree with Simpson that one of the most outstanding features of her storytelling relies on the emotional reach that tinge her stories; something that cannot be easily described and much less analysed, scrutinized, critically dissected, but experienced in reading. It is right there; life as it is, depicted, represented, fictionalized but at the same time so close to us, so far from fiction. It is as if stories were simply flowing from Munro's hands and that is precisely what she explains: “I just can't give up this drive. We've been driving through the same towns for years, and noticing what happens. It's like a time when you drop out of your life and into just being an observer” (**Feinberg 'Bringing Life'**).

On the other hand, perhaps the detachment between author and fiction, or even the disappearance of authorial voice, in her stories helps convey this emotional portray more vividly. In this sense, when referring to *Hateship, Friendship, Courtship, Loveship, Marriage* Simpson affirms that it is not only hard to identify the author but that it seems to be “everywhere and nowhere in the work” ('A Quiet Genius'). Just as in “Family Furnishings,” in Munro's stories there is rarely any judgment since characters simply act, live, are; it is the reader who, if wanting, can evaluate, analyse, or even sentence the people inhabiting her lines depending on his/her own social mores. She tells their stories to investigate, understand and show how “we all tell stories of our lives to ourselves, as well as to other people” (**Feinberg 'Bringing Life'**), since life is in fact a constant act of storytelling.

In “Family Furnishings” Munro leads us into a world inhabited by women; a nameless female narrator introduces us the character and life her aunt Alfrida and develops that storytelling Munro affirms to be so interested in. That of the memory, of the ways we all are storytellers since we are constantly talking to us, shaping and piling up anecdotes, tales, memoirs and even fables through which we knit the story of our life. Being women's stories more emotional in her opinion than that of male epics, Munro is interested in “what

is put in at different times in your life, what is left out at different times, and how you use the stories to see yourself, or sometimes just to make life bearable for yourself" (**Feinberg 'Bringing Life'**). In "Family Furnishings" Alfrida's story is indeed a door into another storytelling, that of the third person narrator's own life, in which meetings and disagreements with her aunt's story are eye-opening.

As if taken by the hand of a child who walks us into the living room, readers are guided into the intimacy of this family, their gatherings, kitchen, chitchats, and family furnishings. It's the end of the First World War, we are in a small Ontarian town and at the dinner table there is Alfrida, her cousin, the narrator's father and mother, and this young girl, the storyteller. Alfrida is a city woman, a writer with a literary identity split between a promoter of girlish issues (weddings, brides treatments, salons etc) and the alter ego of an old lady to whom women from all over the country write in search of practical advice (eczema etc). Talkative and apparently freer since, for instance, she is the only woman talking about politics with men; referred to as a "career girl" or a "city person" (Munro: 89); a very important member of the family for whom the best dinner service was ready; she was one of the few, if not the only, social life events of the family who "had transformed us[them] into new people" (88).

But, just as in any other story, and still more in family stories, there are also downsides. At first, only "the rest of the family was never present when Alfrida had dinner at our[their] house" (Munro: 96), but later this special connection with this section of the family also cools down. The explanation the narrator thinks is the most reasonable is connected with her intimate life; Alfrida was not married but had a relationship with a married man nobody was apparently against until she asked to bring him to dinner. "My mother had a horror for irregular sex or flaunted sex" (Munro: 98), the narrator explains very informatively on both different female life attitudes and the social background Alfrida and her niece had to endure. It is precisely this male presence in Alfrida's story what disrupts the previous gaiety; now that there was a man in her life "her attention may have shifted entirely [...] she may have become a different person" (98). As if not being her own axis, the center of her own story, had changed absolutely everything.

Ironically, it is also this different person what the narrator becomes when getting married to an upper class man. Having already offered some brushstrokes on her own life, now the story moves closer in time and focuses on her; from past to near past, from "she" to "I". After a short but intense hysterical period of housekeeping since her mother's sickness aimed at pretending to be a "normal family" -whatever that means-, she wins a scholarship

and moves precisely to the city where Alfrida still lives. While a college young girl, she grows, meets her future wealthy husband, and, very significantly, decides to become a writer. This is a very good example of what Simpson explains about Munro recurring to the theme of the artist, being in her case “a woman in a small town, without the complications of recognition” just as Alfrida and her niece are (**'A Quiet Genius'**).

Curiously enough, both women are writers which may have created a strong connection between them but, on the contrary, there seems to be an irreconcilable distance. That gulf between both characters is made evident through the narrator's rejection of her aunt by ignoring once and once again her invitations for dinner. She feels ashamed of part of her roots now that she belongs to something classier and more upraised, now that she is going to build up her own family, or so she thinks.

Finally she agrees and visits Alfrida and her partner in her house although without her fiancé. That is when she realizes that Alfrida had surrendered at some point; she had resigned and contented herself with the company of a good but quiet and weak man, “her child taking unsupported steps” (107). There seem to be no traces of that lively and independent woman whose only visible improvement are her gleaming teeth; now she is wealthier and could afford to get them fixed. Her house, as metaphor of herself, is a dazzling paradigm. It is not very big but it is packed with furniture that so curiously reminds of both women's female relatives' households. “It's family furnishings” Alfrida explains, and reveals that “I[*she*] couldn't let them go” (104). Her inability to get rid of those burdens from the past represented by these family furnishings seem to speak for another lack of courage or, perhaps, even for a life surrender since she was unable to get rid of the familial and societal ties which led her to turn her back to freedom and independence.

Right at this point of the story readers find themselves at a crossroads: who is the real Alfrida? Is this one depicted in decay as a result of a direct experience of her life, or the previous shinning woman who paid a visit from time to time telling *her* story? Or are perhaps both true and complementary? Was the first story about her not so gay as the young narrator in her fascination for such a different character told us? This is precisely what Munro masters in storytelling. As if in a life mirroring Munro interweaves stories: about one character told by herself and by others, independently and in connection with other characters, from the past and the present; the stories that everybody wants to believe in contrast with the real story. Readers are left to decide but one has the feeling that in fact all of them are true, real and valid.

Although not told right after this episode but at the end of the story after many other details about the true stories of both women have been already revealed, such meddling into Alfrida's decaying home and life mean a life revelation for the narrator. It is one of those moments of light we all experience from time to time from which life is never the same again. She decides to walk through the city, nobody is in town, friends and husband are away; little by little she realizes a different way of living is possible and even maybe desirable; not only her long-time admired aunt is not what she thought but also her apparently stunning life of a woman writer married to a cultivated and handsome man starts to seem alien to her.

When I had walked for over an hour, I saw a drugstore that was open. I went in and had a cup of coffee. The coffee was reheated, black and bitter -its taste was medicinal, exactly what I needed. I was already feeling relieved, and now I began to feel happy. Such happiness to be alone. (119).

It is while telling Alfrida's story that the narrator offers brushstrokes about her own future story, although now told backwards, with the wisdom of passed time. Whereas at that moment she did not know what her role as woman in the presence of men should be since "all of my[her] experience of a woman with men, of a woman listening to her man, hoping and hoping that he will establish himself as somebody she can reasonably be proud of, was in the future" (107), sometime later she has learnt and changed a lot. Curiously enough, she has gone through such a catharsis precisely, and partly, because of Alfrida. Alfrida tells her the story of her mother's death and explains how the rest of the family did not allow her to see her mom for the last time claiming that she would feel better that way; in one of those moments of grandeur we all recall, or perhaps fictionalize, about our own past stories she remembers having said that maybe: "She would want to see me" (111).

This tightening of screws on how to approach storytelling, not from the I but from the other, is what drove the narrator to become a writer although somehow unconsciously for it was "not until it had become quite unimportant to think about who had put the idea into my head in the first place" (112). She actually became an author whose written story was precisely this one you and me and we all, readers, are reading right now. But her change does not stop her; she, the woman who thought her future husband was above and beyond all her relatives and thus herself, not only gets divorced but remarries and divorces again. As Simpson explains: "Munro's women are not terribly sentimental about marriage. Divorce is less a tragedy than a developmental milestone" (**'A Quiet Genius'**).

Smoothly driven again to Alfrida's story thanks to Munro's mastery in shifting the focus in short stories, we are informed that Alfrida changed the city for the old family town where she was called again Alfrida and not Freddie, as the narrator's father used to refer to her fondly before they all stopped respecting her. Respect is indeed key between these two women; just as the grown-up woman narrator stops admiring her aunt, Alfrida despises her niece's personal choices. Now it is through her father that we and she gets to know that Alfrida liked the fact that she had become a writer but totally rejected her divorce (113); to such an extent that she did not attend her father's funeral because she did not want to see her niece, clearly showing her discontent, or even shame, towards her life choices, just as her niece did in the past by not visiting Alfrida and not introducing her fiancé. This is a curious detail notwithstanding since Alfrida herself had also been despised precisely for her attitude towards men, so that the story goes back to itself. Here we have again, although metaphorically, those "family furnishings" Alfrida could not let go (104).

Ironically, this is not the only paradox found between the stories of these two women. During the funeral, a new character is introduced; an unknown woman who turns out to be Alfrida's birth daughter acts again as spokesperson of her mother's opinion on the narrator: "she said you were smart, but you weren't ever quite as smart as you thought you were" (118). It is clear now that Munro presents us both characters through the other's eyes; all along the story we are spectators of Alfrida's story based on her niece's views and, the opposite, the narrator's life is frequently told from others' viewpoints. And this is exactly what the narrator explains when back in the small Canadian town for the funeral she recalls the danger of going back home and "seeing my life through other eyes than my own. Seeing it as an ever-increasing roll of words like barbed wire, intricate, bewildering, uncomfortable -set against the rich productions, the foods, the flowers, and knitted garments, of other women's domesticity" (114).

Finally, the story comes back to the time right after niece and aunt met for dinner at Alfrida's place. It's Sunday, the narrator goes for a walk and rejoices that moment of solitude in which she realized that what anybody thought or thinks about her life choices did not matter, when she knew it was/is not compulsory to ask for forgiveness from those who behave differently and that committing mistakes or changing views/opinions/attitudes is simply part of life, of who we are along the way for, at that moment, she felt "this is what I wanted, this was what I thought I had to pay attention to, this was how I wanted my life to be" (119).

Proof of her mastery as one of the best Canadian storytellers ever, “Family Furnishings” leaps a realistic depiction of two extraordinary women as epitomes who validate female ambivalence. Both the feminine narrative voice, who also participates as pivotal character of the story, and Alfrida devote their life to writing and explore the contours of mainstream society opening a new door into women's diverse life choices, contradictions, anxieties, decisions, changing emotions, similarities and differences for whom marriage is sometimes a refuge, sometimes a burden, and even both or neither. Trapped in between the inherited social mores of a Canadian small town and new life choices in the city during the aftermath of the First World War, both are excellent examples of Munro's realistic, genuine, challenging and moving fictionalization of life, in this case, through female experience, the life experience she seems to know better.

But Alfrida and her niece are much more meaningful since they serve as axis of an extraordinary storytelling by Munro in which stories mingle, grow apart, travel from past to present, move from the first to the third person, and open doors to new stories. All of them as small but fundamental pieces that form an emotional life sketch, a tale of life. After reading and re-reading this story one gets the sense that there is room for every and any kind of life story, for everybody to take one path or another, even for changing that path; to act, get over, surrender, to resign or fight; to walk tall, to observe, to take matters in your hands. No matter the pressure, rejection or disapproval, do that if that is what you want, if that is what you want your life to be.

Works Cited

Munro, A. *Hateship, Friendship, Courtship, Loveship, Marriage*. London: Chatto & Windus, 2001.

Pritchard, W. H. “Road Map Not Included.” *The New York Times* (25 Nov. 2001). Web. 1st June 2014. <<http://www.nytimes.com/2001/11/25/books/road-map-not-included.html>>

Feinberg, C. “Bringing Life to Life”. *The Atlantic Unbound* (14 Dec. 2001). Web. 9 Sept. 2013.

<<https://www.theatlantic.com/past/docs/unbound/interviews/int2001-12-14.htm>>

Simpson, M. “A Quiet Genius.” *The Atlantic Monthly* (Dec 2001). Web. 9 Sept. 2013.

<<https://www.theatlantic.com/past/docs/issues/2001/12/simpson.htm>>

Kakutani, M. “Home is Where the Heart Is, an Independent One”. *The New York Times* (20 Nov. 2001). Web. 1st June 2014.

<<http://www.nytimes.com/2001/11/20/books/20KAKU.html>>

Moore, L. *The Paris Review*. The Art Of Fiction No.167 (June 2001). Interviewed by Elizabeth Gaffney. Web. 10th June 2014.

<<http://www.theparisreview.org/interviews/510/the-art-of-fiction-no-167-lorrie-moore>>

The Walking Dead: A Communitarian Study

Gerardo Rodríguez-Salas
Universidad de Granada
gerardor@ugr.es

Resumen

El presente artículo aplica teorías comunitarias post-fenomenológicas a la serie de AMT *The Walking Dead* (2010-),¹ con referencias ocasionales a la novela gráfica original escrita por Robert Kirkman (2003-) y a las dos webseries dirigidas por Greg Nicotero en 2011 y 2012. Siguiendo los presupuestos teóricos de Jean-Luc Nancy y Maurice Blanchot, entre otros críticos, el presente ensayo pretende conectar la metáfora zombi con nociones comunitarias. El punto de partida es el contraste entre comunidades operativas —que buscan la inmanencia de la comunión de sus miembros integrantes y se sustancian en los tropos esencialistas de la nación, la sangre y la raza— y comunidades inoperativas —que rechazan la inmanencia esencialista y se caracterizan por la *trans-inmanencia*, una condición ontológica que implica una conexión con algo o alguien externo a nosotros, pero al mismo tiempo parte constituyente de nuestro ser. Aspectos como el secreto blanchotiano, la auto-inmunidad, la auto-destrucción o el contagio son centrales para entender el vínculo entre la metáfora zombi y la teoría comunitaria. *The Walking Dead* recrea un diálogo comunitario que constantemente revisa y problematiza la alteridad absoluta de Lévinas, que demuestra ser altamente ilustrativa en términos comunitarios.

Palabras clave: *Walking Dead*, metáfora zombi, *trans-inmanencia*, comunidad, auto-inmunidad, contagio.

Summary

The present article applies post-phenomenological communitarian theory to the 2010 AMT TV series *The Walking Dead*², with occasional references to the original comic book written by Robert Kirkman (2003-ongoing) and the two webseries directed by Greg Nicotero in 2011 and 2012. Following the theoretical tenets of Jean-Luc Nancy and

¹ Este artículo fue redactado al concluir la tercera temporada de la serie.

² This article was written at the end of Season 3.

Maurice Blanchot, among other critics, this essay aims to connect the zombie metaphor with communitarian notions. The starting point is the contrast between operative communities that crave for the immanence of a shared communion and substantiate themselves in the essentialist tropes of nation, blood, and/or race, and inoperative communities that reject communal and essential immanence and are characterized by *transimmanence*, an ontological condition of being related to something or someone other than but also part of ourselves. Aspects like the Blanchotian secret, auto-immunity, self-destruction, or contagion are central to understanding the link between the zombie metaphor and communitarian theory. *The Walking Dead* recreates a communitarian dialogue that constantly revises and problematizes Lévinas' absolute alterity and proves highly illustrative in communitarian terms.

Keywords: *Walking Dead*, zombie metaphor, *transimmanence*, community, auto-immunity, contagion.

Communitarian theory and the zombie metaphor

The connection of the zombie metaphor and present-day communitarian revisions is aptly reflected in Jack Larson's painting "Zombie Art", hidden secretly in mobile phones to suggest that modern technology produces an enslaved population. It thus universally extends and modernizes the zombie metaphor within a contemporary context with a clear indication of what Henry Giroux calls "the twenty-first century zombies [who] no longer emerge from the grave" but "now inhabit" a culture of well-being (2011: 2). As Jean-Luc Nancy clarifies in "The Confronted Community", there has been an ardent philosophical debate about community since the 1980s which still deserves close attention to prevent it from falling into obscurity (2003a: 27). With an unprecedented force nowadays, the zombie metaphor provides a potent locus from which to reconsider communitarian tenets³. Together with Maurice Blanchot—and George Bataille as a third participant *in absentia*—, Nancy was responsible for generating a communitarian debate in the early 80's. More recently, he has coined the term "singular plurality" (2000) to further problematize the notion of community. For Nancy there is no such thing as an individual, an identity, or oneness. Community for Nancy is necessarily being-with and is constituted by relation to the other ("you-shares-me"). He recomposes Heidegger's *Being and Time* to

³ See Holmes (2009), Ferrero and Roas (2011: 6), and Martínez and Barraycoa (2012: 110).

make singular plurality (or “being-with”) match the shift from Heideggarean *dasein* to *mitsein* (being-with).

Joseph Hillis Miller (2005: 86-7) offers a clarifying contrast of the two types of communities that will be focal in the present study. Miller’s “commonsense” model—which I will call “organic” or “operative” community—presupposes pre-existing, self-enclosed individuals or subjectivities who, through intersubjective communication, create a contract, society or community based on myths and shaped by ideological state apparatuses, that is, “a certain number of realities which present themselves to the immediate observer in the form of distinct and specialized institutions” (Althusser, 1971: 143). By contrast, in Nancy’s and Blanchot’s models, there are no individualities but singularities. Each singularity “is not a self-enclosed subjectivity ... [It] is exposed, at its limit, to a limitless or abyssal outside that it shares with the other singularities, from the beginning, by their common mortality” (Miller, 2005: 91). In order to overcome absolute immanence, the inoperative community needs a relation among its members beyond “inconsequential atomism” or “individualism”, what Nancy calls *clinamen* (1991: 3-4; 2008: 53). He further clarifies the aim of his community, which is not fusion or communion but rather “being-together”, “being-in-common” or the Heideggerian “being-with” (2003b: 31). Blanchot clarifies that the dissolution of the constituent members of the community into unity would lead to the annulment of the very community (1988: 8). Derrida, in turn, expresses dislike for the connotations of fusion and identification implied by the word “community” (Caputo, 1997: 107) and, using Jan Patocka’s terminology, he speaks about “demonic rapture” and “orgiastic sacred” to refer to the community’s fervor for fusion, which implies “the removal of responsibility, the loss of the sense of consciousness” (Caputo, 1997: 1), a definition very aptly applied to the zombie hordes that populate *The Walking Dead*, who are an extreme version of Blanchot’s spontaneous crowd (1988: 33), a kind of collectivity that produces what Roberto Esposito describes in Bataille terms as a “violent loss of borders”, a “spasm in the continuity of the subject” (2010: 7).

Nancy’s alternative model implies then embracing alterity beyond immanence. He coins the term *transimmanence* (1998: 55) to refer to our ontological condition of being related to something or someone other than but ultimately part of ourselves. With his theorisation, Nancy dismantles Emmanuel Lévinas’ notion of absolute alterity (1979: 33) in Lévinas’ now seminal *Totality and Infinity*. As clarified by Christopher Watkin, “this focus on Alterity brought with it a regime under which the cardinal sin was to ‘totalize’ the

other, to speak on behalf of the other in a reductive, essentializing way that made it the other *of the same*" (2007: 50). Indeed, Lévinas speaks of the relationship between the same and the other as radical heterogeneity (1979: 36), as an ontological scission that allows a non-allergic relation of the same with the other (1979: 305). Ignaas Devisch explains the perception of the Other in Lévinasian terms: "The Other is that entity that always escapes categorization, and every attempt to assimilate him or her as a we. It is precisely in his radical being-other than myself that the Other breaks free of the reductionist totality implied in every we" (2013: 35). Even though Lévinas' position was revised in his later work *Otherwise than Being, or, Beyond Essence* (1981)—mainly after Derrida's response in his essay "Violence and Metaphysics" (1964)—the discourse of absolute alterity has remained prevalent in Western thought. It will be Nancy who challenges this perception with his notion of singular plurality so that, as clarified by Devisch, "[t]he primal ontological conditions of our existence are no longer conceived as the One, the Other, or the We, but as 'with', as 'singular plurality', or sharing" (2007: 175). In *Being Singular Plural*, Nancy argues in favour of a plurality of a *we* without making the *we* a singular identity, but rather he speaks of a "being-with" as a mutual exposure to one another that preserves the freedom of the *I*.

The zombie metaphor provides the locus from which to explore the two types of communities theorized above, which Robert Kirkman dissects in his comic book series *The Walking Dead* and in the ATM TV series, thus deconstructing the radical parameters of organic communities and exploring Nancy's notion of *transimmanence* in the thin line that separates humans from zombies. By its nature, the zombie metaphor resists Lévinas' absolute other and forces to reconsider Manichean notions of sameness and alterity. In spite of the general criticism of the zombie as easily reduced to a social metaphor (Wallin, 2012: 254), it remains unquestionable that, as stated by Sarah Juliet Lauro and Karen Embry, its ubiquity suggests the zombie's cultural currency⁴. The zombie becomes the perfect receptacle to explore Nancy's *transimmanence*. In contrast to Franco Moretti's dialectic of fear (1988)—which locates antagonism and horror in an external monster—the zombie, as reinvented by George Romero in 1968, is located *within* society. Its liminal position as connecting sameness and otherness is summarized by Lauro and Embry: "the zombie, by its very definition, is anticatharsis, antiresolution: it proposes no third term reconciling the subject/object split, the lacuna between life and death. The zombie is

⁴ Lauro and Embry (2008: 86); Webb and Bynand (2008: 83).

opposition held irrevocably in tension” (2008: 94)⁵. More specifically, and since *The Walking Dead* is a local application of the zombie metaphor to the U.S., some critics have enhanced its adaptability to this nation’s political and cultural panorama. Giroux uses the zombie metaphor to explore the political and pedagogical conditions that have produced a growing culture of sadism, cruelty, disposability, and death in America. He speaks of the “hyper-dead” as “an apt metaphor for a new kind of authoritarianism that has a grip on contemporary politics in the United States” (2011: 2), an idea that will be particularly useful for the analysis of Woodbury⁶. All these communitarian models are never clear-cut modalities in *The Walking Dead*, and this contributes to reinforce Nancy’s *transimmanence* and to question traditional notions of the individual and the nation.

“You cozy in there?”: Singular plurality and auto-immunity in Season 1

The zombie metaphor provides a potent realm from which to explore Nancy’s concept of singular plurality in its rejection of absolute alterity. The ontology of the zombie entails *transimmanence*: a corporeal presence, the residue of the human carcass that used to contain the now lost humanity, but with alterity taking over as all the previous memories have been removed. The TV series faithfully explores the notion of *transimmanence*, since the corporeal angle is inherent to the zombie motif (mainly through the idea of contagion), especially when in Season 2 we discover that all humans are infected and, therefore, the virus of alterity runs in their blood as a clear example of singular plurality. The result of the zombie contagion is that human bodies become strangers to us. As Nancy clarifies, “bodies are existence, the very act of ex-istence, being” (2008: 19) with an obvious exposition to our own death (1991: 66).

In Season 1 Sheriff’s deputy Rick Grimes epitomizes the singularity who is ready to abandon his individuality to expose himself to alterity and thus partake of Nancy’s inoperative community. Rick’s direct confrontation with finitude results from a near-death experience, a coma from which he awakens in a seemingly abandoned hospital. One of his first visions is a dead woman in a pool of blood, which is followed by the confrontation with rows of rotten bodies in body bags. While in the comic version Rick puts on his uniform, in the TV series his corporeity is enhanced since he keeps the hospital gown, which reveals his half-naked and lacerated body, still displaying the wound that left him unconscious. Episode 1 already offers the change in Rick from absolute alterity to singular

⁵ The human-zombie tension is the focus of Bloom (2007) and Moreman and Rushton (2011).

⁶ Using Hannah Arendt’s totalitarian theories, Jorge Martínez Lucena and Javier Barrycoa Martínez (2012) speak of the connection of the zombie metaphor and U.S. totalitarianism.

plurality. At the beginning of the episode he encounters a mutilated zombie next to a bicycle, which he steals to escape from the zombie threat and to arrive home. After being rescued by Morgan Jones, who explains the zombie apocalypse to him and introduces the topic of contagion in the series, Rick experiences the *transimmanence* of the zombie through Morgan, who is unable to shoot his zombie wife in spite of knowing that she has now become a deadly threat. Rick is then ready to embrace alterity and goes back to the park where he previously encountered a deteriorated zombie, apologizes and kills her out of mercy.

Another extreme example of corporeity associated with *transimmanence* is found in 1x02. After being assisted by Glenn Rhee to escape from a tank in Atlanta, Rick and the rest of the group are trapped in a department store and surrounded by a horde of zombies. To reach a truck to escape, Rick and Glenn cover themselves in the blood and viscera of a dispatched walker so as to trick the zombies into thinking that they are part of the group. Prior to covering themselves with this body, they discover that the name of this walker was Wayne and “he was one of us”, a statement that is followed by a list of his ordinary preoccupations similar to those of human beings before the zombie apocalypse. In spite of the bluntness of the image, the metaphorical implication of this connection with singular plurality is very effective⁷.

However, this barbarous act starts suggesting a problem with the type of inoperative communities explored in the series: they emerge out of the extreme necessity of survival, not out of real desire to connect. The empathy with the zombie that used to be Wayne is temporary. The contact with the body does not involve appropriation or communion. It is the *between* theorized by Nancy, which entails

contiguity but not continuity. There is proximity, but only to the extent that extreme closeness emphasizes the distancing it opens up. All of being is in touch with all of being, but the law of touching is separation; moreover, it is the heterogeneity of surfaces that touch each other. Contact is beyond fullness and emptiness, beyond connection and disconnection. (2000: 5).

Rick and Glenn are very tactful to protect themselves from the contagion of the zombie corpse and it is the mortal body of that monster that finally saves them. These two

⁷ A similar exploration of *transimmanence* is the story of the bicycle girl of Episode 1, which is developed in the webseries *Torn Apart* as a way to mark the subtle line that separates sameness from alterity.

characters step outside to occupy symbolically the position of the zombie-other. Rick and Glenn are able to successfully pass among the walkers, but this contact with alterity is temporary, just like the brief rainstorm that washes off the bodily cover and forces them to reveal their singularity as humans and to protect themselves by killing the zombies. This temporariness in inoperative communities (Blanchot, 1988: 54) is not only suggested between humans and zombies, but even among humans themselves. Attempts at singular pluralities are more evident at the beginning of the TV series, when there is still hope to connect with other human beings. However, as the series progresses and the survival instinct becomes more extreme, the zombies are no longer the primary threat, but other human groups. Then the initial, temporary, inoperative drive disappears and the traditional, saturated community becomes the norm. This evolution towards organicism and auto-immunity is parallel to Rick's evolution towards enclosure and immanence.

A much-discussed aspect in the series is that its post-apocalyptic atmosphere allows to question U.S. nationalism, which is consistently revised in order to explore alternative communitarian bonds. In the TV series there is a pervasive use of the U.S. flag as a symbol of a nation that is deconstructed. When Rick returns home, the national flag is at the entrance of his empty house, an ironic projection of the lack of shelter offered now by the country, which is presented as a destroyed nation. In 1x05 the U.S. flag in Dale's RV is inverted on the wall. The topic of terrorism is only suggested in the TV series while it becomes the leading theory in the two webseries⁸. In Episode 4 of *Torn Apart* one of the characters, Mike Palmer, confirms that it is "terrorism without using bombs". The covert participation of *The Walking Dead* in post 9-11 narratives is visually suggested in the opening of the second webseries, *Cold Storage*, where survivor Chase is portrayed on a rooftop in Atlanta with the U.S. flag and an apocalyptic skyline at the background that automatically bring to mind the images of 9-11. However, this theory is never tested in the series, thus contributing to the unsettling effect in the viewer. Regardless of the origin of this threat, what is unquestionable is the dilapidated and helpless image of the nation—"If there's any government left, any structure at all" (1x05). When Rick arrives in Atlanta, he finds the city looking like an abandoned war-zone. The clearest symbol of the lack of protection offered by the nation is the abandoned tank where Rick shelters from zombie hordes. The threat for the nation is no longer external but, in line with the zombie metaphor, it is located inside, just like the dead soldier in the tank that ends up attacking

⁸ As theorized by Bishop, the so-called "Zombie Renaissance" after America's 9/11 has undeniably "addressed the social and cultural anxieties stemming from recent terrorist attacks" (2010: 10). See also Labra (2012: 97), Graham (2011), Lowder (2011: x), or Petsko (2011: 108).

Rick. Sarcastically, a radio voice over exposes the emptiness of the protective national body: “Hey, you, dumbass. You in the tank. You cozy in there?” Rick turns into a parodied police force in extremis wearing his sheriff suit and its lost authority as an ocean of zombies swarms around the tank.

Paranoia becomes a central concern in the series, based on a clear-cut distinction between state forces as providing safety against external threats and those threats themselves. The indistinct character of *us* and *them* in the zombie post-apocalypse connects with Schmitt’s notion of “depolitization”, and the idea that it is no longer possible to identify the “enemy” as such—see Schmitt (2007: 26-27) and Hägglund (2008: 179)—an idea that suggests an internal conspiracy directed against the nation’s citizens. In 2x10 Shane’s flashback shows that police forces were killing humans (not zombies) with no apparent reason—in Season 2 we discover that all humankind is infected, but at this point it becomes clear that the government is no longer protective, an idea enhanced by the government’s encouragement to look for shelter in big cities, while they prove to be death traps⁹.

In connection with this symbolically emasculated nation, Season 1 explores Rick Grimes’ moral debate about his fidelity to the nation’s police force¹⁰. In spite of the evident collapse of the national government, he feels the need to still belong to that artificially constructed body politics. In the middle of an evident societal chaos, Rick sticks to his police officer uniform in a deluded attempt to preserve his control and feel safe. However, this vain attempt ironically contrasts with the almost intact preservation of the former Sheriff’s headquarters and its national flag flying in public display, an empty signifier in a collapsed society. The clearest contrast comes when he finds his fellow police officer, Leon Basset, now a zombie in police guise. Rick kills Leon and the viewer realizes that ideological state apparatuses are no longer safe; the body politics is as rotten as zombie corpses. Rick is overtly compared with Clint Eastwood in 1x02, an American icon of masculinity and legal order, which is openly parodied and questioned by Glenn.

In this panorama of national destruction, saturated communities are no longer sustainable and Nancy’s temporary alternative of singular plurality is explored. The trope of the walkie-talkie is pervasive in the series as a powerful symbol of human communication and *transimmanence*. In the tank episode of the pilot, in spite of Rick’s protection from the external threat of the zombies, the radio inside the tank allows his openness to the outside

⁹ This idea is highlighted in the comic version: “The government tried to herd everyone into the cities so we’d be easier to protect. All that did was put all the food in one place” (#2 p. 20).

¹⁰ In the comic version, Rick is more skeptical about the government and its ideological state apparatuses from an early stage (see his dialogue with Shane in #4 p. 4 and #6 p. 8).

and his forced trust in the voice of a stranger—more so when we later discover that Glenn is of Korean ascendance. The racial issue, which has been extensively discussed in *The Walking Dead* (Aristides Díaz, 2007: 163), becomes a central motif to enhance the unworked community that Rick constitutes with the newly-found group that rescues him from death. In this episode, communication and openness to alterity are the key to survival and the exit from the immanence of the nationalistic values represented by the deadly tank.

In Season 1, Merle Dixon epitomizes the virulent racist and perfect dictator of totalitarian, immanent communities who, in spite of the new deadly atmosphere, is still unable to overcome social prejudice. In attempting to assert his leadership over the group, he beats a black man, T-Dog, and ironically describes his dictatorship (“I’m the boss”) as democracy. His intolerance covers all possible minority groups: black and Hispanic men (“nigger”/“taco-bender”), straight (“sugar tits”) and lesbian women (“rug muncher”), and gay men (“pussy-ass noncom bitch”). It is Rick that clarifies the openness to alterity within this immanent group: “Things are different now. There are no niggers anymore, no dumb ass shit inbred white trash fools either, only dark meat and white meat. There’s us, and the dead. We survive this by pulling together, not apart”. The reference to “inbred” indicates the immanence that characterizes prejudiced organic societies, of which Merle is the perfect ambassador. And yet, Merle himself offers the key to *transimmanence* when he tells T-Dog: “Come on now. It wasn’t personal. It’s just that your kind and my kind ain’t meant to mix. That’s all. It doesn’t mean we can’t work together, parley, as long as there’s some kind of mutual gain involved”. Probably this is the key to the temporary cooperation of all the members.

In contrast with this temporary community, the Center for Disease Control and Prevention stands as a sharp contrast of extreme immanence and self-enclosure and an interesting metaphor for excessive auto-immunity that leads to self-destruction. Roberto Esposito (2002) develops the terms community and immunity dialectically. He draws a parallelism between a biological body and the collective body of the community. Like the human body—which protects the organism from illnesses by the incursion of a specific pathogen in order to generate antibodies—the survival of the community depends on the construction of self-protective boundaries and laws which create immunitarian violence in order to prevent external violence. This is the paradox of the community: its tendency to protect life by at times negating it. Derrida (2005) argues that self-protective mechanisms deployed by communities in order to secure the integrity of their defining narratives

necessarily imply a self-destructive force. In 1x05 Dr. Edwin Jenner is a clear example of complete self-closure out of protection from an external threat, and is shown in a biohazard protection suit. This protective unit initially represents Nancy's idea of *clinamen* as, after long consideration, Jenner finally but reluctantly allows Rick's group to enter the place. However, the idea of immanence is symbolically enhanced since the connection of singularities is not done externally, but internally, inside the protective walls of the CDC building.

Jenner epitomizes the immanent community and its obsession with contagion and auto-immunity. The self-enclosure of immanent communities is symbolically depicted in Jenner's complete isolation—his only communication is with a video camera, where he leaves diary entries, and with a robotic voice, Vi, which gives the impression of human communication, as when Rick's group think Vi is a person. This is a powerful metaphor and criticism to immanent communities and their disconnection from the outside world. Jenner momentarily opens up, breaking "every rule in the book" by letting them in "here", but he is excessively meticulous as regards contagion, as when he forces all the members to submit to a blood test as the price for admission. However, this openness is not really so, if we consider that Rick's group is part of Jenner's group after all (living Americans rather than zombies), or that, as we discover later on in the series, they are all infected and therefore there is no point in being excessively auto-immune.

Jenner's scientific discourse is openly contrasted with religion, as a way to bring forth the traditional antithesis science-religion, but also to prove that Jenner's scientific language is another organic, safe way to transfigure death (just like religion does), rather than the direct confrontation that Rick's group experienced with zombies outside the CDC building. In trying to explain the process that converts human beings into zombies, Jenner adopts a scientific discourse and concludes that it could be microbial, viral, parasitic, fungal, while Jacqui states that it could be the wrath of God. Both discourses are placed at the same level of organicism; they both transfigure the reality of death and provide some comfort with a suitable explanation. The connection of the CDC building's auto-immunity with self-destruction is made clear when Jenner specifies the goal of this unit: "We protected the public from very nasty stuff! Weaponized smallpox! Ebola strains that could wipe out half the country! Stuff you don't want getting out! Ever! In the event of a catastrophic power failure, in a terrorist attack, for example, H.I.T.s are deployed to prevent any organisms from getting out". He explains that in the event of an invasion, with a suggestion that the

zombie attack might be the result of terrorism, an explosion would destroy the building, the clearest indication that excessive auto-immunity might lead to self-destruction.

The totalitarianism of immanent communities is suggested when, even if the members of the community want to escape from self-enclosure, they cannot, because, as Jenner clarifies, openness is not something he controls; computers do. The members of the community become preys of their excessive self-protection. As a victim of his own saturated scientific jargon, and unable to confront the reality of death outside the CDC building, Jenner becomes the clearest victim of auto-immunity and sticks to self-destruction. He tells Rick a secret, with its Blanchotian undertones, which we later discover to be that all humans are infected, hence his conclusion that “there is no hope; there never was”, but at least he allows the group to abandon the building, thus proving that the control over immanence is ultimately human. Even in such an extreme case, Jenner embraces *transimmanence*, as, even though he chooses to stay inside the no-longer protective unit, he opens up to alterity, represented by Jacqui, the black woman who chooses to die with him. It is a way to face real death without the protective discourse of science or religion. These two antithetical discourses now hold hands, just like Jenner and Jacqui, white and black, opposite discourses that *touch* each other in Nancy’s understanding. The rest of the group manages to break free from the destructive immanence of the CDC building, although they need to use a grenade to blow out one of the windows, as an indication of the difficulty to break immanence and find a way out.

“Unbreaking the group:” From *Transimmanence* to Organicism in Season 2

Season 2 offers an interesting exploration of organic communities that eventually learn to step outside their immanence. The clearest example is Hershel Greene’s farm group. Even though his community opens up temporarily to welcome Rick’s crowd, Hershel clarifies: “We don’t normally take in strangers. I can’t have your people thinking this is permanent” (2x04). In 2x05 Hershel tells Rick: “I’ll control my people; you control yours”, with a suggestion that the two groups have separate norms and leaders. While Daryl Dixon is looking for Sophia in the forest, he has a hallucination and his brother Merle appears before him. As the epitome of the saturated racist and nationalistic figure, Merle offers the key for organic communities, in line with Ferdinand Tönnies’ theoretical rationale: they are immanent communities of blood (2001: 27), which is clarified when Merle encourages Daryl to neglect Rick’s group since “they ain’t your kin, your blood” (2x05).

This is the key to understanding Hershel's organicism. His communal immanence is explained by Nancy: this community "fuses the *egos* into an *Ego* or a higher *We*", by virtue of "some substance or subject—be these homeland, native soil or blood, nation, family, or mystical body" (1991: 15). Following Blanchot's motif of the secret that sets the foundation of the organic community (1988: 19)—a secret that is normally connected with the death of a member of the original group—at the end of Episode 5 Glenn discovers that Hershel's barn is full of zombies, Hershel's former family. In this case, Hershel's group proves to be an organic community which is not directly confronted with death, as the zombies are transfigured into Tönnies' organic community of blood. The clearest indication is Maggie's surprise with the confrontation of death, while Glenn and the rest of Rick's group are used to finding corpses out on the road. The projection of the family ties into the zombies inside the barn—another indication of immanence—prevents Hershel and his group from directly confronting death. Once again, as in Season 1, the scientific-medical discourse is used as a way of transfiguring death and making it more bearable for human beings inside organic communities. Hershel's theory throughout Season 2 is that the walkers are still humans who are ill. He uses the example of a paranoid schizophrenic and says that "we don't shoot sick people" (2x06) and overtly mentions other examples of contagion like AIDS (2x02).

According to Nancy, being-in-common and contagion should not be confused with fusion or immanence. Contagion is an "interruption" that "exposes singularity to its limit, which is to say, to other singularities" (1991: 60). In the series, the fear to contagion leads to self-protection and immanence. However, the TV series (more than the comic) questions contagion in the immanent sense and opens up to Nancy's reinterpretation. Jenner's and Hershel's temporary openness to Rick's group in spite of the potential contagion is a clear example of how all of them are singularities exposed at their limit, an act which necessarily implies risk and uncertainty. Singular beings, Nancy argues, communicate with one another by *compearance*, which is "a contact, it is a contagion: a touching, the transmission of a trembling at the edge of being, the communication of a passion that makes us fellows" (1991: 61). Nancy speaks of the *transimmanence* we find in Jenner and Hershel and not in the engulfing contagion carried out by the ontological totalitarianism of zombies. The latter would be an example of what Blanchot calls "a tendency towards a *communion*, even a fusion" of its members, in order to create the illusion of "a unity" or "supra-individuality" (1988: 6-7).

The debate between Rick and Hershel contributes to blur the line that separates sameness and alterity in zombies. Even though the series presents zombies as murderous, Episode 2x07 questions the Manichean perception of good-evil, living-dead, human-animal, and the series offers a momentary inversion of ontological positions. Although Hershel asked for respect for the zombies while Rick's group stayed in the farm, Shane screams that walkers are not human, and executes one of them while the rest of Rick's group form a firing line and execute the zombies as they emerge. Suddenly, to the spectators' eyes, Rick's group becomes as murderous as the zombies, and the latter are shown as victims of a cold-blood massacre. This animalization of the human group reaches a peak when, as the group calms down, the child Sophia, who had disappeared in the forest for 7 episodes, stumbles out of the barn, clearly now a walker. All of a sudden, spectators sympathize with Sophia's mother, who begins to sob uncontrollably, and with Hershel's task to offering shelter to his kin. In a highly poetic and delicate passage, Rick solemnly shoots Sophia in the head and the episode ends with a shot of the survivors standing before the bullet-torn walkers and Sophia's body. This is probably the clearest example of *transimmanence*, and alterity is revisited by means of defamiliarization.

However, this empathy with the zombies proves short-lived, as Episode 8 starts with Hershel's daughter Beth approaching her zombie mother, who tries to kill her daughter and thus proves Rick and his group's theory that zombies are not sick but murderous. The group recovers its humanity and it will be this now direct confrontation with death that leads Hershel and his group to *transimmanence*. Hershel abandons his transfigurative medical discourse, and clarifies his direct confrontation with death and, hence, his predisposition now to communitarian openness: "Death is death. It's always been there, whether it's from a heart attack, cancer, or a walker. What's the difference?" (2x08). Now he abandons his blind connection with blood ties and opens to the embrace of alterity represented by another community of "strangers". From now on, Rick's and Hershel's group join forces and stick together.

The cathartic scene of the zombie massacre in Episode 7 marks a change in the series. From this moment on, and particularly in Season 3, the zombies are no longer the main threat, but other human groups, as an allegorical way to emphasize that the zombie metaphor is no longer necessary to speak about organic communities, immanence and auto-immunity/self-destruction. In Episode 9 a new threat is introduced with two men who belong to a conflicting group. They are killed by Rick in self-defence, but this act unleashes a military confrontation between surviving groups that anticipates the central

enmity between Rick's and the Governor's groups in Season 3. In spite of the organicism towards which all the communities are going to tend as a surviving mechanism, Rick's group still proves its predisposition to *transimmanence*. During a confrontation of the two groups in town, the gunfire attracts a horde of walkers, who kill one of the injured attackers in the process; the remaining two attempt to escape. One of them, named Randall, tries to escape by jumping off the roof but he ends up impaling his leg on a fence. While his mate deserts him, Rick's group helps Randall.

However, what initially seems an act of *clinamen* eventually proves the evolution of Rick's community (now merged with Hershel's) towards an organic, saturated union. They torture Randall to get information from their enemy community and plan to execute him in an act of self-protection, an act which causes a moral debate. Blanchot's founding secret of organic communities hangs over the group when, after planning Randall's execution, a hardened Rick tells all of them: "you'll go hide your heads in your tents and try to forget that we're slaughtering a human being ... This group is broken" (2x11). Suddenly, another twist of ontological positions is offered when Dale, the only figure in the group who openly displays his humanity, says: "How are we any better than those people that we're so afraid of?" The loss of humanity in the group is mainly displayed in Rick when, in a statement full of sarcasm, he concludes that "shooting may be more humane". Although Rick momentarily recovers his ethical sense when his son Carl encourages him to kill Randall—thus recognizing the monstrification of the new generation—with Dale's death in Episode 11, the group's ethical sense dies too. There is still some hope when, during Dale's burial, they all agree that the group was broken according to Dale but that their way to honor him is "to unbreak it" (2x12). After a zombie attack to Hershel's farm that ends up with the destruction of the place and the dismemberment of the group, there is still some hope when all the survivors reunite in the spot where some food was left for Sophia when they thought she was alive. However, this apparently optimistic note is soon eclipsed by Rick's revelation of the Blanchotian secret, which is introduced in the finale of Season 1 and maintained all throughout Season 2: they are all infected. This revelation proves that what seemed to be an inoperative community is just a mirage. Rick issues a final warning: "This isn't a democracy anymore", thus asserting his position as leader of the group. This final episode ends with the image of the group unknowingly camped near a prison center, a symbolic image of their immanence after all in a series where spatial imagery cannot be underestimated.

“Within these walls”: Organic communities in Season 3

The predominant note of Season 3 is the survival instinct under extreme circumstances, which forces Rick’s group to immanence and self-protection rather than their previous *transimmanence*. The beginning of the episode shows Rick’s group as clearly animalized, looking desperately for food and not speaking among themselves. The clearest symbol for this immanence is the prison complex which, once appropriated, they call “home, sweet home. For the time being” (3x01). As was the case with the CDC building, the prison offers the group auto-immunity, paradoxically converting the prison cells into comfortable bedrooms and providing the new inmates with the security they could not find outside. Government forces are once again questioned in the series: the prisoners’ space offers protection while police forces have turned into zombies and thus into the enemy. This is clarified in Episode 2: “There’s no government, no hospitals, no police. It’s all gone”. The first episode opens with the exploration of immanence in Rick’s group. They discover a group of five surviving prisoners, but the two groups compromise to share the prison on the condition that they never interact. Rick’s group pledges to help the prisoners clear out their own cell block in exchange for half of the food remaining in the commissary’s storeroom. During this brief cooperation, the leader of the inmates disobeys Rick, who kills him.

However, even when Rick’s community has clearly evolved towards immanence and totalitarianism, the possibility of redemption and openness never disappears. In fact, in sharp contrast with Rick’s group, the town of Woodbury appears as the epitome of organicism and totalitarianism under the control of a dictator-like figure, known as the Governor. Woodbury epitomizes the self-enclosed, immanent community, a secure sanctuary with high walls and heavily armed guards, with plenty of supplies including water, food, and electricity. The Governor’s following words when introducing Woodbury to Andrea and Michonne summarize his sense of immanence and auto-immunity and Giroux’s “real” American values (2011: 3):

The real secret is what goes on within these walls. It’s about getting back to who we were. Who we really are. They’re just waiting to be saved. And people here have homes, medical care, kids go to school, adults have jobs to do. There’s a sense of purpose. We’re a community. With a lot of guns and ammunition. Never hurts. And really big walls. And men willing to risk everything to defend them. Compromise our safety, destroy our community, I’ll die before I’ll let that happen. (3x03)

Later in the series, Michonne clarifies the extreme immanence that characterizes Woodbury: “No one who comes here leaves ... This place is not what they say it is” (3x05). Michonne’s perception about the false appearance of the town is materialized in the Governor, who hides his extreme totalitarianism under the guise of democracy and communitarian well-being¹¹, but as early as Episode 3 we discover his sanguinary, dictatorial side. When the Governor is killing a guardsman, he mentions the iconic image of Uncle Sam, thus appropriating nationalistic values and the common national personification of the American government that came into use during the War of 1812. Indeed, the Woodbury town that he governs—hence, his title rather than his proper name, Philip—is a microcosm that apparently recreates American lifestyle and that he controls as a totalitarian leader rather than as the democratic figure that he brainwashes his people to believe. The Governor thus carries out an artificial and saturated recreation of U.S. lifestyle and self-protective militarism. His organic speech based on communitarian nostalgia is clearly portrayed in 3x05: “We’ve built a place we can call home. May be held together with duct tape and string, but it works. It’s ours”. The Governor imposes very strict rules for the town to preserve his command. When Michonne becomes a rebellious threat to the community, the Governor tells her: “You’ve broken the rules. And if I don’t do anything, I invite anarchy”. However, his corruption is clear when he attempts to recruit Michonne for the research team in exchange of keeping “a lid on your little outburst” (3x05).

Behind the appearance of civilization, the series’ deconstruction of this U.S. microcosm is completed with the depiction of the town as barbarous. With a clear reminiscence of the Roman circus, the Governor leads Andrea to a raucous gathering for the townsfolk: a sparring match between Merle and Martínez while surrounded by chained, toothless walkers. The spectacle shocks Andrea, who describes it as barbaric, but the Governor insists it is fun and a collective exorcism that teaches the residents to not be afraid. As Woodbury progressively becomes a radicalized organic version, Episode 11 shows the direct link between the Governor’s policy and Nazism. The Governor prepares the town for total war. Civilians, including women and adolescents, are given weapons and taught to use them, in preparation for combat. The Governor concludes that adolescence is a twentieth-century invention (3x11), thus proving his totalitarian policy which includes women and adolescents. Andrea is disturbed by this and asks to leave to negotiate a peace

¹¹ The Governor’s mask stands for what Giroux calls “authoritarianism with a friendly face” (2011: 6). In the comic version, the Governor is more openly sanguinary: he cuts Rick’s hand (#28) and tortures and rapes Michonne (#28 #29).

with the prison, but the Governor discourages her, implying that she will not be welcomed back if she leaves, a clear indication that Woodbury is another prison, just like the one where Rick's group stays in. The connection of Woodbury and Nazi Germany is made clear when, in a conversation between Merle and Michonne, Michonne compares Woodbury with the Gestapo. In relation to the leading roles of Rick and the Governor, Michonne states: "I did not realize the messiah complex was contagious" (3x11), thus connecting the topic of immanence and contagion. After a tactful and strategic control of his community ("I had to stretch the truth a little bit, but just a little", 3x16), in the Season finale the Governor openly reveals his sanguinary real self. After the defeat of his men by Rick's group, when most of the citizen-soldiers express a desire to return to Woodbury, the Governor shoots them, killing most of the group. This sanguinary act symbolically reveals the danger of self-destruction in immanent communities.

The open radicalization of the Governor, together with Carl's sanguinary evolution in the series, is the unleashing force that facilitates *transimmanence* not only in Rick's group but also in Woodbury. One of the survivors of the Governor's massacre, Karen, accompanies Rick's group to Woodbury and convinces the standing guards to stand down, explaining how the Governor killed everyone. Woodbury citizens join Rick's group, who eventually opens up and abandons its immanence. Indeed, Rick marks his difference from the Governor and welcomes democracy once again: "I'm not your Governor ...We vote" (3x15). The open reference to the Governor indicates that Rick's change is marked by contrast with that totalitarian figure¹².

There are two characters in Season 3 whose symbolic, transimmanent value cannot be underestimated: Merle and Lori's newly-born baby Judith. Merle's evolution from the beginning of the series is remarkable. His saturated racist and sexist figure in the original community of Season 1, in Daryl's hallucinations of Season 2, and in Woodbury in Season 3 gives way to the Governor's betrayal when he presents Merle as a Blanchotian scapegoat to Woodbury. To restore order in a moment of crisis a sacrifice is necessary, a scapegoat that will cleanse the community from distorting elements and reaffirm the rules and laws upon which the community is founded: "The sacrifice serves to protect the entire community from its own violence" (Girard, 1977: 8), and Merle is the perfect example. He opens to alterity. Towards the end of the series, he confesses to Michonne: "You're as much on the outside as I am, girl" (3x15), for the first time showing his link with alterity,

¹² In the comic version, it is not Rick who chooses democracy. After his dictatorial behavior, the group decides to create a committee, "something more democratic. Four guys with equal votes" (#24 p. 10).

here represented by a black woman. He rejects his belonging to Woodbury and dies for the transimmanent community where he has been welcomed back.

In turn, Judith represents hope for Rick's community due to its biblical connections and direct link with the zombie metaphor. In the *Book of Judith* a widow, who is upset with her Jewish people for not trusting God to deliver them from their foreign conquerors, goes to the camp of the enemy general, Holofernes. Gaining his trust, Judith is allowed access to his tent one night, where she decapitates him and takes his head back to her fearful countrymen. Having lost their leader, the Assyrians disperse, and Israel is saved. The connection of Judith with the decapitation topic of the series is evident. The newly-born in the middle of a post-apocalyptic atmosphere represents hope. There is an interesting connection between Judith and Andrea. It seems that the latter, who develops an almost maternal link with the baby, communes with her name and stands as hope to destroy the totalitarianism represented by the Governor. On several occasions she has the opportunity to kill him (3x11 and 3x14), but she does not fulfill the action and is finally killed indirectly by the Governor, who leaves dying Milton in the same room as Andrea and, after turning into a zombie, he bites her. It seems that the real Judith, the baby, stands as hope for Rick's community. A widow in the biblical version, a foundling in the series, she might eventually offer the key for the redemption of a community that, at least by the end of Season 3, recovers its *transimmanence* and embraces alterity in a post-apocalyptic world.

Works Cited

a. Primary Sources

Darabont, F., and **Mazzara**, G. dirs. (2010-ongoing): *The Walking Dead*, TV series, Seasons 1-3, AMC.

Kirkman, R., **Moore**, T., and **Charlie**, A. (2003-ongoing): *The Walking Dead*, Comic book series, Berkeley, CA: Image Comics.

Nicotero, G. dir. (2011): *Torn Apart*, Webseries, AMC.

_____. (2012): *Cold Storage*, Webseries, AMC.

b. Secondary Sources

Althusser, L. "Ideology and Ideological State Apparatuses". B. Brewster (trans.), *Lenin and Philosophy and Other Essays*. New York: Monthly Review P., 1971, 127-186.

Bishop, K. W. *American Zombie Gothic: The Rise and Fall (And Rise) of The Walking Dead in Popular Culture*. Jefferson, North Carolina: McFarland, 2010.

- Blanchot**, M. *The Unavowable Community*. P. Joris Barrytown (trans.), NY: Station Hill, 1988.
- Bloom**, K. A. "Ontological Anxiety Made Flesh: The Zombie in Literature, Film and Culture". N. Scott (ed.), *Monsters and the Monstrous: Myths and Metaphors of Enduring Evil*. Amsterdam – New York: Rodopi, 2007, 33-44.
- Caputo**, J. D. "Community Without Community". *Deconstruction in a Nutshell: A Conversation with Jacques Derrida*. New York: Fordham UP, 1997, 106-124.
- Derrida**, J. *On Touching—Jean Luc Nancy*. Stanford: Stanford UP, 2005 (2000).
- Devish**, I. "Singular Plurality and Organization". C. Jones and R. Ten Bos (eds.), *Philosophy and Organization*. New York: Routledge., 2007, 169-183.
- _____. *Jean-Luc Nancy and the Question of Community*. London and New York: Bloomsbury, 2013.
- Díaz**, J. A. "Review: *The Walking Dead* by Robert Kirkman". *MELUS*. 2007,3, P. 261-263.
- Esposito**, R. *Immunitas: The Protection and Negation of Life*. Cambridge: Polity, 2011 (2002).
- _____. *Communitas: The Origin and Destiny of Community*. Stanford, CA: Stanford UP, 2010.
- Ferrero**, A., and **Roas**, S. "El 'zombi' como metáfora (contra)cultural". *Nómadas: Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*. 2011, Vol. 32, N. 4, P. 1-24.
- Girard**, R. *Violence and the Sacred*. Baltimore: Johns Hopkins UP, 1977 (1972).
- Graham**, B.A. "Post-9/11 Anxieties: Unpredictability and Complacency in the Age of New Terrorism in *Dawn of the Dead*". C. M. Moreman and C. J. Rushton (eds.), *Race, Oppression, and the Zombie: Essays on Cross-Cultural Appropriations of the Caribbean Tradition*. Jefferson, North Carolina: McFarland, 2011, 124-138.
- Hägglund**, M. *Radical Atheism. Derrida and the Time of Life*. Stanford, CA: Stanford UP, 2008.
- Holmes**, B. *The Affectivist Manifesto: Artistic Critique in the 21st Century*. 2009.<<http://brianholmes.wordpress.com/2008/11/16/the-affectivist-manifesto>> [Accessed 5 May 2013].
- Labra**, D. "¿Por qué fantaseamos con el apocalipsis zombie? Lo que dice de 'nosotros' el éxito *The Walking Dead* y otras ficciones el capitalismo tardío". *El toldo de Astier*. 2012, Vol. 3, N. 4, P. 95-104.
- Lauro**, S. J., and **Embry**, K. "A Zombie Manifesto: The Nonhuman Condition in the Era of Advanced Capitalism". *Boundary 2*. 2008, Vol. 35, N. 1, P. 85-108.

- Lévinas**, E. *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority*. A. Lingis (trans.), The Hague. Boston, London: Martinus Nijhoff, 1979 (1961).
- Lowder**, J. (ed.) *Triumph of The Walking Dead. Robert Kirkman's Zombie Epic on Page and Screen*. Dallas, Texas: Smart Pop, 2011.
- Martín Salván**, P., **Rodríguez Salas**, G., and **Jiménez Heffernan**, J.(eds.) *Community in Twentieth-Century Fiction*. London: Palgrave, 2013.
- Martínez Lucena**, J., and **Barraycoa Martínez**, J. "El zombi y el totalitarismo: de Hannah Arendt a la teoría de los imaginarios". *Imagonautas*. 2012, Vol. 2, N. 2, P. 97-118.
- Miller**, J. H. "Unworked and Unavowable: Community in *The Awkward Age*". *Literature as Conduct: Speech Acts in Henry James*. New York: Fordham UP, 2005, 84-150.
- Moreman**, C. M., and **Rushton**, C. J.(eds.)*Race, Oppression, and the Zombie: Essays on Cross-Cultural Appropriations of the Caribbean Tradition*. Jefferson, North Carolina: McFarland, 2011.
- Moretti**, F. "Dialectic of Fear". S. Fisher, D. Forgacs and D. Miller (trans.), *Signs Taken for Wonders: On the Sociology of Literary Forms*. London: Verso, 1988, 83-108.
- Nancy**, J. L. *The Inoperative Community*. P. Connor (ed. and trans.), Minneapolis: U of Minnesota P, 1991.
- _____. *The Sense of the World*. J. S. Librett (trans.), Minneapolis, MN: University of Minneapolis Press, 1998.
- _____. *Being Singular Plural*. R. D. Richardson and A. E. O' Bryne (trans.), Standford, CA: Standford UP, 2000.
- _____. "The Confronted Community". *Postcolonial Studies*.2003a, Vol. 6, N. 1, P. 23-36.
- _____. *A Finite Thinking*. S. Sparks (ed.), Standford, CA: Standford UP, 2003b.
- _____.*Corpus*. R. A. Rand (trans.), New York: Fordham UP, 2008.
- Petsko**, G. A. "The Walking Dead". *Genome Biology*. 2011, 12, 108.
- Schmitt**, C. *The Concept of the Political*. Chicago: Chicago UP, 2007 (1932).
- Tönnies**, F. *Community and Civil Society*. J. Harris (ed.), J. Harris and M. Hollis (trans.), Cambridge: Cambridge UP, 2001 (1883).
- Wallin**, J. "Living ... Again: The Revolutionary Cine-Sign of Zombie-Life". J. Jagodzinski (ed.), *Psychoanalyzing Cinema. A Productive Encounter with Lacan. Deleuze and Žižek*. New York: Palgrave, 2012, 249-270.
- Watkin**, C. "A Different Alterity: Jean-Luc Nancy's Singular Plural". *Paragraph: A Journal of Modern Critical Theory*. 2007, Vol. 30, N. 2, P. 50-64.

Webb, J., and Byrnand, S. "Some Kind of Virus: The Zombie as Body and as Trope". *Body and Society*. 2008, 14, 83-98.

Conflictos de género: Las mujeres del teatro de Lauro Olmo

Virtudes Serrano
Asociación de Autores de Teatro
virtudesjserrano@hotmail.com

A la memoria de Francisco Ruiz Ramón, maestro y amigo

Resumen

La puesta en escena de *La pechuga de la sardina*, de Lauro Olmo, en 2015, ha propiciado mi reflexión sobre sus mujeres escénicas que cobran carne real con sus acciones y palabras, con las que el dramaturgo, gran observador de la vida y convencido del valor del género femenino, ha sabido dotarlas. Los conflictos de género articulan gran parte de las obras de Lauro Olmo y su actitud a favor de la víctima lo lleva a crear una galería de caracteres femeninos de sólido trazado en su fuerza pero también en su debilidad: mujeres que buscan un espacio donde poder ejercer su libertad.

Palabras clave: Lauro Olmo, hombres, mujeres, conflictos de género, libertad, dignidad.

Abstract

The acting of *La pechuga de la sardina* (Lauro Olmo, 2015), has led my reflection on his stage women who look real with their actions and words, which the playwright, who is a great observer of life and convinced of the value of the female gender, has been able to provide them with. The gender conflicts articulate much of the works of Lauro Olmo and his attitude in favour of the victim leads him to create a gallery of female characters of solid sketch in their strength but also in their weakness: women looking for a space where exercise their freedom.

Keywords: Lauro Olmo, men, women, gender conflicts, freedom, honor.

Con motivo del montaje de *La pechuga de la sardina*, de Lauro Olmo, en el Centro Dramático Nacional, en febrero de 2015¹, se hace necesaria una reflexión sobre los

¹ La obra se estrenó en el Teatro Goya de Madrid, el 8 de junio de 1963, dirigida por José Osuna y con un elenco de primera fila pero, aunque el público respondió con entusiasmo, la crítica no acertó a comprender ni su estructura ni su alcance. La puesta en escena de 2015, magníficamente dirigida por Manuel Canseco y con un reparto de actores y actrices de extraordinaria solvencia, ha sido entendida y valorada en sus justos términos, por lo que bien puede ser considerada como un estreno, dado el más de medio siglo transcurrido entre uno y otra.

problemas de género que el dramaturgo plantea en su teatro y que, como tales, no han tenido la misma atención crítica que otros aspectos de su dramaturgia. La recuperación para el espectador actual de esta obra sirve como punto de partida para analizar un aspecto que hoy reviste total vigencia, aunque en la época de su escritura y estreno no se resaltase tanto como merecía. Olmo fue creador de una galería de tipos y personajes femeninos protagonistas, víctimas en la sociedad de su primera etapa de escritura dramática (los años sesenta y primeros setenta) y de mujeres rebeldes y decididas en la segunda, después de la muerte de Franco. *La pechuga de la sardina* ofrece un mosaico de trece piezas, trece personajes femeninos donde se encuentran esperpentizaciones de la más recalcitrante actitud ante la vida en las Beatas; mujeres de la calle, con el desparpajo y la falta de tabúes de quienes todo lo han perdido, como las prostitutas (La Renegá y La Chata); estilizaciones poéticas como *La Viejecita de los gatos*. Y caracteres humanos, conflictos y comportamientos donde se ven reflejados casi todos los modelos desarrollados antes y después en la dramaturgia de su autor: Juana, la dueña de la casa, una mujer decidida a la que un matrimonio desgraciado no ha podido anular; Cándida, la criada, una chica con gran desparpajo que cree poder bandear los peligros de la calle y no renuncia a las relaciones con el chico que le gusta porque “nada y guarda la ropa”; Doña Elena, cuyas ideas patriarcales la han llevado a la soltería (como a la Señorita Elvira), a la amargura y a convertirse en la fiscalizadora de las acciones de las demás mujeres; Soledad, la víctima cruenta del trágico destino de la mujer sola, madura y débil; Concha y Paloma, dos miradas hacia el futuro que el dramaturgo compone de muy distinta manera. La primera, Concha, se rehace al ser abandonada por su novio tras quedar embarazada y decide asumir sus responsabilidades, trabajar y criar a su hijo; la segunda, Paloma, el personaje más positivo, tiene la certeza de que ha de labrarse un porvenir (por ello estudia unas oposiciones), aunque no renuncia a casarse y formar una familia pero sin dependencia absoluta del varón.

No obstante, en la abundante bibliografía sobre el dramaturgo gallego, aunque se ha comentado en general la incuestionable importancia de los personajes femeninos que pueblan sus obras, ha sido habitual que la crítica posterior a los estrenos y la más especializada en el terreno literario se haya venido fijando más en aspectos relacionadas con la estética de las obras (sobre el realismo, el expresionismo o el absurdo en el tratamiento de situaciones y personajes) o con la intención crítica de su autor en lo político y lo social. Y, no obstante, estos superan en calidad humana y en protagonismo a los masculinos; sus mujeres suelen estar dotadas de mayor fuerza de carácter para luchar

contra las adversidades a las que la vida cotidiana las enfrenta y de un desarrollo dramático más complejo; solo hay que observar los repartos para advertir que, en la mayor parte de los casos, son designadas por su nombre propio o por el lugar que ocupan en el ámbito familiar, salvo si poseen en la pieza significado de símbolo o si forman parte de un colectivo del que no han de desligarse. Los hombres, mucho menos complejos, son nombrados con frecuencia por sus oficios (Tabernero, Vendedor, Obrero), su comportamiento (Borracho), o mediante términos genéricos y alias (Hombre A, Hombre B, Él, “El Mister”); solo en ciertos casos en los que ellas constituyen también estereotipos negativos, como sucede en *Spot de identidad*, o representan una actitud nueva ante la vida (Ella en *La Benita*), se encuentran generalizadas.

Un dato interesante se relaciona con la presentación de *La pechuga de la sardina* al dictamen de la censura. Gracias al documentado e imprescindible trabajo sobre la censura teatral durante el franquismo de Berta Muñoz Cáliz (2005 y 2006, I y II)² se ha podido saber cuáles eran los parámetros precisos de las prohibiciones y de las múltiples mutilaciones y cambios sufridos por las obras antes de su recepción. Comenta Berta Muñoz que la pieza no sufrió objeciones por cuestiones políticas ni religiosas sino por la crudeza de su lenguaje y de sus situaciones; incluso, explica la investigadora, algunos censores defendían la coherencia de las expresiones por la índole de los personajes, aunque transcribe algunos curiosos apuntes:

Para S. B. de la Torre, el único propósito del autor había sido crear un fresco con personajes populares. El mayor problema, en su opinión, eran las camas en escena en la que varias mujeres “se acuestan y se levantan a la vista del público con harta frecuencia” (2005: 206).

Pero, por su atención a lo que dicen y cómo actúan los personajes, en algunas de las opiniones transcritas se produce un cierto análisis de estos y de sus conflictos, que no aparecía en la crítica de prensa tras el estreno en 1963³. A este respecto son notables las observaciones de Marcelo Arroitia-Jáuregui:

² Se compone el estudio de tres volúmenes; en el primero (2005) la autora analiza los procedimientos y opiniones de la censura con relación al teatro crítico durante el franquismo; en los dos volúmenes siguientes: I y II (2006), transcribe literalmente los comentarios y cortes realizados sobre las obras censuradas. Se trata de un material de extraordinario valor para cualquier estudioso del teatro pero de recomendable lectura para quienes deseen acercarse al fenómeno teatral de esos años desde un punto de vista singular.

³ En una demoledora crítica, Enrique Llovet (1963: 113) afirmó que lo que allí se presentaba no era sino un residuo de ancestrales pensamientos, un conflicto de “honra”. Tras el estreno de *La pechuga de la sardina*, en 1963, al ser publicado el texto en *Primer Acto* (13-14), ninguna de las “8 preguntas a Lauro Olmo” se refiere a sus protagonistas.

La obra plantea el tema del amor en las mujeres solas [...]. Los personajes de Juana y Paloma vienen a ser la solución antigua y moderna de un problema: el de las relaciones del hombre y la mujer, y el de Cándida una constante de la mujer española del pueblo (2006, I: 244).

Por su parte, José María Artola consideraba:

En cuanto al fondo del problema la obra no presenta solución. Es, más bien, una amarga presentación de la situación de una serie de mujeres insatisfechas y la acusación entre el egoísmo, ya sea del varón que se aprovecha de la [ilegible: ¿insatisfacción?] (Sic.) de la mujer, ya sea de la beata que justifica su vida con la insidiosa censura de los defectos ajenos (2006, I: 246).

A pesar de las actitudes negativas, los censores algo vieron del problema interno de la obra, un problema centrado en cuestiones de supremacía de género, basado en la consideración social de la mujer como alguien inferior a quien se puede usar y tirar o dominar merced a un canon que la excluye como ser libre del mundo regido por los hombres.

Ricard Salvat, frente a la crítica de su estreno, valoró *La pechuga de la sardina* como una “cruda e impresionante obra, una de las más acabadas del autor”, comparó al bloque femenino protagonista con el formado por Bernarda y sus hijas en *La casa de Bernarda Alba* y señaló como eje de su conflicto “el tema de la frustración, desde la sexual a la social” (1977: 39).

El siglo XXI ha abierto otras miradas críticas de mayor agudeza: Antonio Fernández Insuela (2002: 311)⁴ en su atinada introducción a esta obra indica que “es muy distinta la importancia y complejidad de los caracteres femeninos y masculinos” y explica:

Las mujeres ofrecen un repertorio más variado, desde lo dramático (doña Elena, Soledad, Concha, Juana, cada una con sus peculiaridades) hasta lo cómico (Cándida), aunque, a veces, alguna de ellas está un tanto afectada por el componente ideológico (la ejemplar o positiva moralmente Paloma, sobre todo, pero también la negativa doña Elena). Por lo que concierne a los hombres, su interés dramático es, por esquemáticamente negativos o sainetescos, mucho más limitado, con el denominador casi común de su obsesión por la mujer como “hembra”.

⁴ El profesor Fernández Insuela es, sin duda, el mejor conocedor de la vida y la literatura de Lauro Olmo. Ha publicado, además de numerosos ensayos sobre el autor y su obra, una extensa monografía sobre la vida, ideas literarias y obra narrativa del autor (1986).

Otros estudiosos aportan observaciones específicas sobre los personajes femeninos, las circunstancias que los rodean o las que han configurado su fisonomía escénica. Julio Huélamo realiza un interesante análisis de la congruencia del título en relación con las alusiones de las mujeres al sexo femenino y a la oportuna presencia del poético personaje de La Viejecita de los gatos al final de la obra:

El propio título de la obra [...] responde a un sutil precipitado de alusiones diseminadas a lo largo de diferentes parlamentos y que cuaja poéticamente en el final de la obra: la sardina es disfemismo del sexo femenino (así aparece utilizado por dos veces en el texto), pero en un sentido más amplio alude a la mujer (así se desprende de las referencias a las “raspas” como los despojos de la feminidad cuando la rotundidad de la carne se ha marchitado). Esas raspas son estrictamente antitéticas de la “pechuga”, [...] que ha de ser entendida [...] como imagen de la carnalidad femenina en total exuberancia (2004:172)⁵.

Mi intención ahora es dirigir un foco hacia ellas, mujeres escénicas que cobran carne real con sus acciones y palabras, con las que el dramaturgo, gran observador de la vida y convencido del valor del género femenino, ha sabido dotarlas⁶. Al concebirlas, Lauro Olmo deja ver aquello que Antonio Buero Vallejo, hacia quien él reconoció su admiración,⁷ consideraba al afirmar que “la mitad mejor del género humano eran las mujeres” y, desde luego, mucho de esto se rastrea en la obra de un hombre que salió adelante en su infancia gracias a una madre luchadora (rasgo que caracteriza a no pocas de sus protagonistas, entre las que destacan las de *La camisa*: Lola, la mujer que decide emigrar para sacar adelante a su familia, frente a la inactividad de Juan, su marido; y la Abuela, su colaboradora necesaria porque sin lo ahorrado para su entierro, Lola no habría podido efectuar sus planes. Y, desde luego Juana Posse, la madre de aquel gallego, fundador del Partido Socialista, en su obra *Pablo Iglesias*, que tantos puntos de contacto directo tiene con la biografía del autor, como ha puesto de manifiesto Mariano de Paco (1999: VII-XLII).

⁵ El estudio de Huélamo sobre *La pechuga de la sardina* se inserta dentro de los volúmenes de *Teatro completo* que la Asociación de Autores de Teatro dedicó al dramaturgo que había sido su primer Presidente. Coordinados por Ángel Berenguer y con Bibliografía compuesta por Cristina Santolaria, incluyen diecisiete obras de Lauro Olmo, precedida cada una por un estudio a cargo de especialistas en el autor y el teatro. Otras aportaciones bibliográficas sobre los personajes femeninos relacionan su comportamiento con las consignas político-sociales del nacional catolicismo; así lo hace Fidel López Criado al ocuparse de *La señorita Elvira* y de los personajes femeninos de *La pechuga de la sardina* (2010: 256-260).

⁶ José Martín Recuerda (1986: 32), al referirse a las protagonistas de *La pechuga de la sardina*, indicaba. “Cada una está marcada por su historia, aunque son ramas de un mismo árbol; la condición femenina es la que marca y define”. Y José Monleón había afirmado que en esta obra “Lauro Olmo restaura la relación existente entre [...] el ‘machismo’ y la soledad del mundo femenino” (Monleón, 1970: 29).

⁷ “En cierta ocasión me preguntaron en Guadalajara, su Tierra: - ¿Qué opinión le merece la obra de Antonio Buero Vallejo? - Quitarla del teatro de posguerra -contesté- ¡Y cuidado con el socavón! No os vaya a dar vértigo y os estrelléis en el vacío. El vacío social, se entiende” (Olmo, 1963: 35).

Olmo, además, emprendió y desarrolló su vida con otra luchadora: la infatigable dramaturga y mujer de teatro Pilar Enciso, quien fue una voz potente siempre junto a Lauro.

Como indicaba más arriba, es muy importante considerar a las inquilinas de la casa de huéspedes que regenta Juana en *La pechuga de la sardina* y a ella misma, porque, tras un análisis de sus caracteres, resultan ser sinónimos de otras compuestas por su autor y antónimos de algunas posteriores a ellas⁸. Cómo no pensar en Juana, la dueña de la pensión donde viven las protagonistas, una mujer capaz de superar las adversidades de la vida y salir adelante, dejando atrás a un marido alcohólico, al que a pesar de todo protege, en aspectos de la decidida Lola, la bondadosa Señora Balbina y María, víctima del alcoholismo de su marido, todas ellas de *La camisa*.

En esta obra y en otras, el bloque masculino ejerce, frente a las mujeres, salvo contadas excepciones, el papel opresivo y acosador dentro del microcosmos dramático de la calle, del barrio, del país, en el que todos, protagonistas y antagonistas, son víctimas de un poder superior: la pobreza, y se encuentran subyugados por una visión del mundo torcida e insolidaria. Los conflictos de género son una marca dominante de su temática y un elemento de construcción dramática de sus obras, porque el sometimiento y la violencia se ejerce contra las mujeres, mientras que los hombres, perdedores también desde un punto de vista social, actúan como ejecutores de un sistema patriarcal y machista que intenta aniquilarlas o aprovecharse de ellas. Así vistas, las obras de Olmo gozan de una incuestionable actualidad, por más que los referentes directos de la sociedad en la que se desenvuelven dramáticamente sean de otro momento. ¿Cómo afirmar que es de otro tiempo lo que recrean sus obras si casos como el de María, cuyo embarazo se malogra por culpa de la paliza propinada por su marido borracho; Soledad, violada por el prepotente chulo callejero; o las chicas del barrio de *English Spoken*, seducidas por “El Mister” para llevarlas a prostituirse al extranjero se ven hoy constantemente en noticias y programas de televisión, a pesar de las leyes que rigen en nuestro país para preservar a la mujer de la violencia? ¿Cómo, si, para conseguir la hilaridad, aún se recurre a chistes de fuerte componente machista o, para vender sus productos, las marcas cosifican a las mujeres exhibiéndolas como mercancía?⁹

⁸ A este respecto es interesante cotejar a Soledad, de *La pechuga de la sardina*, con Luisa, de *El perchero*, obra que había permanecido inédita hasta el homenaje que, tras la muerte del dramaturgo, le dedicó la revista *Estreno* (1996: 7-11).

⁹ Sorprende que, en la película de Daniel Sánchez Arévalo, *Primos*, estrenada en 2011, uno de los protagonistas exteriorice comportamientos que podrían pertenecer al señor Paco, el tabernero de *La camisa*, en su actitud de falta de respeto y agresión realizada o tramada contra las mujeres.

El conflicto de género afecta a la trayectoria personal de sus personajes femeninos aunque, como en otros autores coetáneos, ellas se constituyen también en símbolo de la víctima social, por estar inmersas en una sociedad gobernada por un patriarcado profundamente machista que intenta aniquilarlas y destruir a cualquiera que intente rebelarse¹⁰. Así se observa también entre sus compañeros de generación y de manera muy especial en la dramaturgia de José Martín Recuerda.

Lauro fue un adelantado en su concepción del personaje femenino y así lo ha mirado la crítica en este nuevo montaje de *La pechuga de la sardina*¹¹, a pesar de que, fiel a su intención de reflejar la sociedad que ve, algunos de sus personajes femeninos acepten sin reservas el canon establecido y otros lo defiendan y justifiquen, porque lo que verdaderamente está planteando Olmo en la configuración de esta y otras obras con sus mujeres es la búsqueda de la dignidad y la necesidad de libertad a las que todo ser humano tiene derecho.

Ambas le son negadas a Soledad, una mujer al borde de perder su juventud, que vive del recuerdo melancólico de melodías pasadas y de las ilusiones soñadas sin realizar; por ello, se deja seducir por las bellas palabras fingidas del Hombre A pero la resistencia a sus atropellos y lascivas pretensiones la hacen *merecedora* de la violencia y la violación, porque él está convencido de que la mujer es un objeto para su capricho y, si no se entrega, se toma por la fuerza. Tal estereotipo masculino abunda en la producción de nuestro dramaturgo y choca frontalmente en su despreciable e inicua caracterización con la fuerza o la inocencia que muestra otros femeninos. El Señor Paco, de *La camisa*, ejemplifica también el peor machismo agresor: paga a los pillos del barrio para que hagan agacharse a las mujeres y así mirar por debajo de sus faldas e intenta apoderarse de Lolita, una niña de 14 años. También en esa pieza encontramos al marido maltratador que de una paliza provoca el aborto de su mujer. Y, como hemos apuntado, “El Mister”, de *English Spoken*, pervierte con dádivas a las jóvenes para prostituirlas.

¹⁰ Así las construye Domingo Miras, dramaturgo que comienza su andadura una década después, con *La Saturna* (aunque ya tenía otras obras cuando esta salió a la luz), a quien Moisés Pérez Cotterillo calificó de “último realista”. Él organiza el argumento de la mayor parte de sus obras con mujeres rebeldes extraídas de la historia o la literatura que, tras sublevarse ante la opresión y el abuso, sufrirán el castigo del poder canónico dominante, en una estructura dramática de rebelión y caída que he estudiado en otro lugar (Serrano, 2000).

¹¹ Esther Alvarado reconocía en *El Mundo Digital* (24 de febrero de 2015): “Hay obras que necesitan encontrar su tiempo de estreno”. En *Prográmate* (60, marzo 2015: 12) se explicaba en clave de mujer el contenido de la pieza: “El maltrato, la soledad, el miedo a envejecer, la opresión de la sociedad a través de la educación pero también del amor y la pasión”. Javier Vallejo (2015: 44) opinaba tras el estreno: “*La pechuga de la sardina* es, en el bien temperado montaje de Manuel Canseco, un aguafuerte del universo femenino de la España predesarrollista, pero también una alegoría del juicio moral previo que la opinión pública de casi toda época hace del deseo sexual, en función del género”.

A Concha (*La pechuga de la sardina*) acaban de despedirla del trabajo y, tras quedar embarazada, su novio la abandona incapaz de asumir su responsabilidad en la vida como lo hace ella:

Es un pobre hombre, quiere que aborte. Otro asustado. Pero este de tipo económico. Una casa, una mujer, un hijo. La idea le trastorna, le pone frenético. Y toda su ira se queda en unas cuantas frases revolucionarias. No pasa de ahí. ¡Le desprecio, Paloma! (Olmo, 2004: 214).

El personaje va desarrollando su fuerza durante el proceso dramático y adopta una resolución con independencia del hombre que la ha dejado, como Lola (*La camisa*) o Luisa (*English Spoken*) intentan salir adelante con lo que les ha tocado vivir.

Otras de sus protagonistas poseen el convencimiento de que deben labrarse un porvenir y ser independientes, son esas mujeres del futuro que propone el dramaturgo como solución para la situación de su género. Paloma (*La pechuga de la sardina*), como hemos indicado, es el paradigma de este modelo deseable; a su amiga Concha le aconseja: “Hay que luchar, Conchita. Oye [...] ¿Por qué no preparamos juntas estas oposiciones?”. Luisa (*English Spoken*) también persevera reforzando su inglés para conseguir un trabajo, y lo habría logrado si no hubiese prevalecido el criterio machista que describe Basilio, cuando le echa en cara que no tenía nada que hacer frente a la alemana Heidi, mucho más del agrado de cualquier jefe:

Pero tú, ¿qué crees? ¿Que te vas a llevar esa plaza brujuleando una alemanita por medio? [...] Entre tú y ella vuestro posible jefe, ¿a quién elegirá? Hoy viste mucho dictar las cartas a una secretaria en Marbella, por ejemplo. A pleno sol. [...] En serio: ¡Si yo fuera el jefe ese...! (Olmo, 2004: 583).

Olmo dibuja otros perfiles que enriquecen esta galería femenina y uno de los ejemplos que suscitan la ternura y la reflexión del receptor es el de la Señorita Elvira. Este personaje podría, desde la superficie, alinearse con la retrógrada Doña Elena (la intransigente figura, prototipo del canon establecido de *La pechuga de la sardina*) pero dista mucho de ella porque en la Señorita Elvira no existe la inclinación a reprimir a nadie, solo quiere salvaguardar, ante su interrogador, el anonimato que utiliza como refugio contra la frustración y el miedo. Víctima de la educación restrictiva y autoritaria ejercida sobre ella por sus padres (las grandes palabras de él, asumidas por su madre sin comprenderlas fueron los instrumentos de su aniquilación), se encuentra aislada de su propia historia a la

que se resiste a volver porque recordarla sería actualizar la castración vital a la que ya ha sido sometida y en la que pretende permanecer, escondiéndose bajo el apelativo de “señorita”, preservada así de las agresiones masculinas con las que desde la infancia la han amenazado.

Lauro Olmo defiende en esta obra la libertad de la que Elvira y cualquier mujer deben gozar en su relación con los hombres para no ser víctimas del miedo como el que la protagonista evidencia en su proceso dramático. En esta pieza, la heroína-víctima no tomará conciencia del canon impuesto que ella ha asumido hasta no encontrarse ante la última máscara, la de la muerte.

Distinta formulación del tema de la condición femenina plantea el autor en *Mare nostrum*, donde compone otros interesantes comportamientos en los personajes de Adriana y La Vieja; esta vez cada una de las mujeres actúa como “signo” de aquellas realidades que el dramaturgo pretende resaltar: el envilecimiento de España en manos de un turismo salvaje y la colaboración de unos poderes que venden la tierra y la dignidad de su pueblo¹². La joven Adriana simboliza la inocencia prostituida por el turismo sexual que llega a las costas de un mar antes puro, como el autor percibe que le ocurre al país, pero consigue redimirse mediante un bautismo purificador en las aguas de ese mismo mar. La Vieja, representante de la España que acepta y anima a tal corrupción, actúa como alcahueta de los jóvenes (aquí de ambos sexos) y los alienta a caer en manos de quienes los utilizan. Su funeral, cubierta por las divisas mal adquiridas, significa el punto de vista del dramaturgo sobre lo que observa. Entre las dos mujeres se componen las dos actitudes que Lauro Olmo contempla: una deseable juventud capaz de la regeneración y la vetustez de unos principios ahogados en el mar que ha dejado, en los años de composición de la pieza, de ser “nostrum”¹³.

Las esposas forman un nuevo grupo femenino cuya vida ha trazado el autor en total dependencia de sus maridos, ante los que se muestran sumisas a su voluntad, aunque conozcan sus debilidades. Dos ejemplos pueden ilustrar este modelo: Doña Ceño, de *El Cuerpo* y Doña María, de *La condecoración*. Ambas toleran los delirios de poder de sus esposos; Doña Ceño aparenta no ver las ridículas actitudes de Don Víctor, pendiente de su

¹² Luciano García Lorenzo (Olmo, 2004: 230 y 232) destaca cómo la censura arremetió contra la obra (Vid. Muñoz Cáliz, 2005 y 2006 I) y afirma que: “*Mare nostrum* es el producto, una vez más, de la capacidad de observación del autor” y añade: “Olmo pone el escenario sin contemplaciones, dura y desgarradamente”; y concluye lamentando que cuando ya la censura del Ministerio de Información y Turismo dejó de existir, “su teatro, como el de tantos otros, se había silenciado”.

¹³ Otro interesante personaje-signo es el de Luisa (*Plaza Menor*), la chica que sale adelante prostituyéndose y que, al final de la obra, cuando queda desnuda y con sus cicatrices al descubierto, se convierte en símbolo de la España maltratada y mancillada.

físico, sin querer aceptar el paso del tiempo. Doña María ha cubierto de bruma la guerra que se libra en su casa, trasunto de la pasada en el país, entre las ideas renovadoras de su hijo y las ya trasnochadas de su marido, apegado a las consignas del alzamiento. Ambas mujeres han cedido ante el dominio ejercido por sus compañeros, por la larga permanencia junto a quienes se adjudican superioridad frente a ellas¹⁴. A este respecto son de interés las palabras de Coquina, sobrina de Doña Ceño, la joven que representa la nueva visión del mundo en *El cuerpo*: “Tú has venido al mundo atada de pies y manos, como un fardo. No tenías libertad ni para poner la dirección. “¡Frágil: necesita marido!” y así os facturaban” (Olmo, 2004 I: 370).

Si, en la primera etapa de su escritura, Olmo maneja el tema de género desde el punto de vista de la mujer convertida en víctima del sistema, tenga o no la fuerza para enfrentarse a él, en los textos aparecidos en democracia muchas de sus protagonistas rompen los tabúes lingüísticos y de comportamiento para convertirse en voces agresivas intimidadoras de los hombres, actitudes que en obras anteriores solo llevaban a cabo las prostitutas por no tener ya “nada que perder”, como se observa en las actitudes de La Renegá y de La Chata, de *La pechuga de la sardina*.

Una de estas mujeres “normales” que rompe el canon de conducta, acercándose a la del varón en sus formas agresivas es Benita, protagonista de la pieza breve que lleva su nombre, *La Benita* (Olmo, 1993, 63-77), contrafigura de la introvertida y pulida señorita Elvira o de la amargada Doña Elena, quienes proyectan su eco en Concha, hermana de Benita. Esta asusta a los hombres con sus procacidades, sus gestos obscenos y sus deshonestas proposiciones, colocándolos en situación de huída porque no se adaptan al vuelco de la situación en otro tiempo dominada por ellos con las mismas armas; así sucede cuando interpela al Viandante y lo acosa, como los personajes masculinos de otras obras han hecho con las mujeres. Pero el colofón a esta escena de relevo no lo pone Benita, quien, por su edad, puede resultar algo esperpéntica al receptor, sino su sobrina, esa hija de la que se queja Concha al principio, porque no comprende su comportamiento. Con Él y Ella, dos jovencitos de una nueva generación, que se expresan en la jerga ciudadana y callejera de la movida madrileña, y en quienes los antiguos roles de comportamiento ya no son identificables, finaliza la obra, porque la chica ha asumido sin reservas ni engolamiento el canon masculino con el que se libera de la presión del hombre. Tal

¹⁴*La condecoración* (Olmo, 2004 I: 179-336) es una pieza valiente, de hacia 1960, según el autor (Olmo, 2004 I: 281) sobre las secuelas de la guerra civil española y el comienzo de una juventud que no acepta a los vencedores. En ella, las mujeres juegan un importante papel: la madre, ya incapaz de rebelarse contra lo establecido; la hija, lúcida y dispuesta al cambio; y la criada, procedente del pueblo, quien más ha sufrido las consecuencias de la guerra y que ofrece la cara de la víctima consciente de lo que la violencia acarrea.

situación se percibe en la discusión que sostiene con Él, con quien ha pasado una noche loca, que se niega a repetir:

ELLA.- [...] Esta noche paso, tío, en serio. He quedado ya, ¿sabes? [...]

ÉL.- No me jodas, ¿con quién? [...].

ELLA.- Pero tío, yo no te dije nada, ¿o te dije algo? No le demos más vueltas, ¡esta noche paso!

ÉL.- ¿Pasas de quién? ¡De mí! Hoy de mí, mañana del otro, y pasao con otro.

ELLA.- Pues no sé, tío; ya se verá, ¿no? [...] Lo pasamos bien, ¿no?, ¡pues ya está!, ¿qué más quieres? ¿Es que no hay más noches? Tú no te conformas con nada (Olmo, 1993, 76).

El sentido del humor que impregna esta pieza lo hace llegar su autor más lejos en *El orinal de oro* (Olmo, 2004 II: 585-600) donde tres prostitutas y un chulo pretenden encontrar a una mujer de las de antes, porque el negocio se les viene abajo si no hay contraste entre las mujeres de la calle y las normales.

Con su aguda mirada y su capacidad para convertir en materia artística lo que veía y vivía, Lauro Olmo profundizó en el tema de la relación de la mujer y su entorno porque oía y conocía la realidad en su estado más puro. La experiencia de la calle nutrió su imaginario y su oficio de escritor puso el resto.

Desde sus criaturas escénicas gritó contra el machismo y en defensa de la mujer pero ironizó, cuando su sensibilidad se sintió herida, algunos de los nuevos usos sociales y lingüísticos del final del siglo que le tocó vivir, aunque siempre se perciben, en la construcción de sus criaturas más débiles o sometidas, el amor que profesaba por los seres humanos, su defensa de las víctimas y su rechazo a los tiranos. Colocó mujeres de todos los tipos en papeles protagonistas y las ocupó en la dura tarea de mostrar la constante batalla que habían de librar para conseguir ser respetadas, dignas y libres.

Referencias bibliográficas

Alvarado, E. *El Mundo Digital*. 24 de febrero de 2015.

Estreno. "Homenaje a Lauro Olmo". *Estreno*. 1996, Vol. XXII, N.1.

Fernández Insuela, A. "La pechuga de la sardina, de Lauro Olmo". Víctor García Ruiz y Torres Nebrera, G., (eds.), *Historia y antología del teatro español de posguerra (1940-1975)*. Vol. V: 1961-1965, Madrid: Fundamentos, 2002, 309-316.

García Lorenzo, L. “Lauro Olmo en el Mediterráneo: *Mare Vostrum*”. Ángel Berenguer (coord.), Lauro Olmo, *Teatro completo* II. Madrid: Asociación de Autores de Teatro, 2004, 229-232.

Huélamo, J. “Una revisión más que justificada”. Prólogo a Lauro Olmo, *La pechuga de la sardina*. Ángel Berenguer (coord.), Lauro Olmo, *Teatro completo* I. Madrid: Asociación de Autores de Teatro, 2004, 169-174.

Llovet, E. “Estreno de ‘La pechuga de la sardina’ en el teatro Goya”. *ABC*. 9 de junio, 1963, 113-114.

López Criado, F. “El eros femenino en el teatro de Lauro Olmo”. Mercedes González de Sande (ed.), *La imagen de la mujer y su proyección en la literatura, la sociedad y la historia*. Sevilla: Arcibel, 2010, 197-220.

Martín Recuerda, J. “Introducción” a Lauro Olmo, *La pechuga de la sardina, Mare vostrum, La señorita Elvira*. Barcelona: Plaza y Janés, 1986, 11-64.

Monleón, J. “Lauro Olmo o la denuncia cordial”. Lauro Olmo, *La camisa, El cuerpo, El cuarto poder*. Madrid: Taurus, El mirlo blanco, 1970, 9-41.

Muñoz Cáliz, B. *El teatro crítico español durante el franquismo visto por sus censores*. Madrid: Fundación Universitaria Española, 2005.

_____. *Expedientes de la censura teatral franquista*. I, Madrid: Fundación Universitaria Española, 2006.

Olmo, L. “Antonio Buero Vallejo: el compañero”. *Cuadernos de Ágora*. mayo-agosto 1963, 79-80, 34-35.

_____. *La Benita. Teatro realista de hoy*. Eduardo Galán (ed.), Zaragoza: Edelvives, 1993, 63-77.

_____. *Teatro completo* I y II. Ángel Berenguer (coord.), Madrid: Asociación de Autores de Teatro, 2004.

Paco, M. de, “Introducción” a Lauro Olmo. *Pablo Iglesias*. Madrid: Fundación Autor, 1999, VII-XLII.

Primer Acto. “8 preguntas a Lauro Olmo”. *Primer Acto*. 1963, N. 43, 13-14.

Salvat, R. “Prólogo”, *Años difíciles*. Barcelona: Bruguera, 1977, 5-48.

Serrano, V. “Personajes femeninos en el teatro español actual: rebelión y caída”. *Montearabí*. 2000, 30, 67-79.

Vallejo, J. “Historia de otra escalera”. *El País*. Jueves 12 de marzo, 2015, 44.

Landscape in detective fiction. A view of Julian Symmons's *Thirty First of February* and *The Players and the Game*, P.D. James's *Shroud for a Nightingale* and Sarah Dunant's *Under my Skin*

Ricardo J. Sola Buil
Universidad de Alcalá
ricardoj.sola@uah.es

Resumen

El ensayo estudia el paisaje y la descripción de mundo natural en la novela policíaca, prestando atención, brevemente, a la evolución del género y analizando más específicamente tres autores que hemos conocido personalmente: Julian Symmons, P.D. James y Sarah Dunant, citando sus propias palabras, cuando sea necesario, en referencia a la novela policíaca. Hemos seleccionado como material para nuestro análisis, de Julian Symmons, *Thirty First of February* y *The Players and the Game*, de P.D. James *Shroud for a Nightingale*, y de Sarah Dunant *Under my Skin*. Nuestra conclusión es que lejos de ser meramente ornamental, los paisajes en estas narrativas tienen todos ellos las tres funciones básicas de: conectar al lector al mundo religioso, mágico, misterioso, desconocido; conectar al lector al género literario y conectar al lector a la vida diaria de sueño y realidad, de felicidad y tristeza, de trabajo y sufrimiento, de amor y muerte.

Palabras clave: paisaje, naturaleza, novela policíaca.

Abstract

The essay studies landscape and description of natural world in detective narrative, paying attention briefly to the evolution of the genre, and dealing more specifically with three authors we have met personally: Julian Symmons, P.D. James and Sarah Dunant, quoting their own words, when necessary, in reference to detective narrative. We have selected as material for our analysis, Julian Symmons's, *Thirty First of February* and *The Players and the Game*, P.D. James's *Shroud for a Nightingale*, and Sarah Dunant's *Under my Skin*. Our conclusion is that far from being merely ornamental, landscapes in these detective narratives have all of them the three basic functions of connecting the reader to the religious, magical, mysterious, unknown world; connecting the reader to the literary

genre and connecting the reader to the daily life of dream and fact, of happiness and sadness, of work and suffering, of love and death.

Keywords: landscape, Natural world, detective narrative.

I

D. J. Enright in his poem "Paradise Illustrated: A sequence" displays an ironic description of the interplay between God and Adam naming the creatures and plants of the Garden of Eden. God called Adam and Eve and asked them to *name* all the things and creatures:

I

"Come!" spoke the Almighty to Adam.
"There's work to do, even in Eden."

"I want to see what you'll call them,"
The Lord said. "It's a good day for it."
"And take your thumb out of your mouth,"
He added. (Adam was missing his mother.)

So they shuffled past, or they hopped,
Or they waddled. The beasts of the field
And the fowls of the air,
Pretending not to notice him.

"Speak up now," said the Lord God briskly.
"Give each and every one the name thereof."

"Fido," said Adam, thinking hard,
As the animals went past him one by one,
"Bambi", "Harpy", "Pooh",
"Incitatus", "Acidosis", "Apparat",
"Krafft-Ebing", "Indo-China", "Schnorkel",
"Buggins", "Bollock" -

"Bullock will do," said the Lord God, "I like it.
The rest are rubbish. You must try again tomorrow."

I don't think I have invented it but there is another story to the effect that it was Eve who named the flowers. Adam suggested it.

God created from Chaos an ordered world, a world which has all the basic elements of any landscape but He demanded from man and woman the effort to name all its parts and to be a part of it. Then, there is a distinction between the universal, archetypal landscape and the personal landscape to write our private and singular narrative, different for Adam and for Eve. Once they both did not obey the commandment and ate from the forbidden tree, landscape turns to have a religious meaning and all the actions, reactions, sins and punishments refer to this symbolic way of life. From now on in the Bible we will find these two different perspectives in landscape, the real, natural, even historical journey of man/woman through visible with our senses landscape, and the allegorical, symbolic, inner landscape.

If we turn to Classical tradition, we can clearly state that Greek and Latin authors have a point of reference in landscape, and with landscape classical writers show their permanent relationship between man/poet and known and unknown world. In Vergil and Ovid, for instance, we see how they express their individual state of affairs, their feelings and fears in *The Eclogues*, the former and in *Tristes*, the latter. In both writers we appreciate two different perspectives which express “real world” in two different levels: the daily life and the fictional, “literary” level. Consequently we have two different landscapes, or we may say two different views of the same landscape. The physical description which have all the elements we saw in the book of Genesis, the forest, the birds, the cattle, the sea, the storm, the light, the darkness, etc., and the psychological description full of happiness and beatitude in Vergil and full of anxiety and fear in Ovid. In fact both quotations build up a literary pattern of landscape to which we can refer, and indeed do it, when we want to define, in Literature, character, plot and mood, among other things. So we see how both in the Bible and in the Classical references the archetypal landscape is a way and means of interpreting life, but also literature and art.

Even more important is that the study of the literature and its relationship to landscape and Nature must take into account those references that present not only recognition, but also mediation. The ideological critique unveils the ways in which the use of the landscape masks or forgets social and political aspects. On the other hand the intellectual history has sought the property of various forms of landscape to express a given historical period. When these periods are critical the writers and artists favor or are opposed to the renovations or to the revolutions using landscape to show the effects in the rural scene. Criticism has gone from seeking formal unit, thematic resolution and coherence, to discover fissures and discontinuities in literature and its relationship to landscape.

"Suspicious" and "ideological" criticism has reconceived the social role of art and of interpretation. At the moment, we are not going to deal with those topics since it is the literary genre what is our main subject of study.¹

II

Literary genre has its conventions and set of rules, and forces us to accept as plausible and adequate to the genre specific aspects of the narrative, among them, landscapes. Deviation from those generic rules arose either a reinterpretation or a rejection of that genre. The historians locate the Golden Age of the police genre between the beginnings of the 20th century and the World War II. Certainly because in that period are found the most relevant and canonical novelists, but I would dare to assert that it was at the end of that century and facing a new millennium when the popularity of this genre, of science fiction and mystery fiction reached their highest levels. The answer may be that through these genres, anxiety, dread, search of the truth before the unknown is better expressed.

Every literary expression is a response to some needs and social conditions, individual and historical of the era in which appears and the form that adopts reflects, in some way, the form that the society, the individual and the historical propose for their own consolidation. The search of justice, the repair of the wrong and the restitution of welfare and order are the aims that the humanity has pursued from its beginning, therefore the release of the sense of guilt, the sensation of being innocent allow us to approach with more easiness and without scare to our particular and collective destiny. If we had to explain briefly the path and development of the detective novel, as literary genre, we would have to make it fixing our attention upon its three basic features: the effect, the intrigue or plot and the detective character. In the first stage of the genre, even when "what is detective fiction" is known without having appeared the narrative genre as such the importance of the extension is reduced, is compressed, making it to turn around the effect and the plot.

In a second phase plot is stressed and widen, the suspense is introduced, the development of the action, the Gothic environment, the profile of the central character, the detective and everything that surrounds the inquiry process are paid more attention. In this second phase the detective character seems more central, individualised and singular, though if we compare Sherlock Holmes and Henri Poirot, we will see that, finally, they are prototypes, with a special idiosyncrasy, it is true, but having similar mental and physical

¹ See our essay: "Landscape and description natural world in Chaucer". *Selim* 8. 1998. 77-90.

qualities, abilities to observe and discover things, details, to recall names and accidents, that surpass the customary capacities that the middle reader possesses, or so is made him to believe.

The definitive building of the genre and its narrative elements that specify it as a genre, on the one hand, and that allow us to recognise it and to distinguish it from fantastic, science fiction or terror and horror literature, on the other, comes in the last stage. And this occurs in the first half of the 20th century, the Golden Age of the detective novel. There is a coming back, in many cases, to the effect as the main strategy for the reader, to the resource of the surprise without neglecting the intrigue. Sometimes the narrative framework is "naturalised" - if we may say so -, desmitifying the detective character and approaching him or her to the ordinary qualities and capacities of the reader giving him or her a certain "naiveté" and romantic halo, as lieutenant Colombo, who shares with the reader the hardships of a difficult daily life. It is as saying: we all carry a detective inside or any circumstance and environment is suitable for detective action. This is the kind of narrative Sarah Dunant, this colloquialism, daily life and post-modern fragmentation, this is the "naiveté" and romanticism she uses in her feminine detective, Hannah Wolfe.

I would like to go back to something I have mentioned before: The Gothic environment and remark the importance of "setting" in detective narrative. Poe in *The Philosophy of Composition* after having explained and discussed effect and rhythm says talking about his poem "The Raven":

(...) it has always appeared to me that a close circumscription of space (sic) is absolutely necessary to the effect of insulated incident: - it has the force of a frame to a picture. It has an indisputable moral power in keeping concentrated the attention, and, of course, must not be confounded with mere unity of place. (878)

It is true that the concept of "locale" for Poe means not only landscape, but also any space be it enclosed or open, but it is something that he remarks as unavoidable in order to make clear the effect, the tone, the plot.

I made the night tempestuous, first, to account for the Raven's seeking admission, and secondly for the effect of contrast with the (physical) serenity within the chamber. (878)

The 19th century literature, both in England and United States, was seminal to the development of many generic forms usually known as subgenera: mystery, terror, horror, philosophical and detective novel. Writers such as Wilkie Collins in England, and Hawthorne and Poe in America were clearly the initiators of detective novel, but it was

19th century writers at large with its mixture of romanticism and realism who gave definite shape to the peculiar elements in the landscape of most of those subgenera: Nature opposed to Town; enclosed space opposed to open space; night vs day; dark vs light; old ruined mansions, cemeteries, etc. Here we are in the generic landscape.

III

Julian Symmons, P.D. James and Sarah Dunant represent three different approaches to this kind of narrative, but the three of them, in one way or another are aware of the rule defined by Poe, that the “locale”, the setting, the landscape frames the plot, the character and the mood, and sometimes defines action and person.

Julian Symmons was born and died in London (1912-1994). In his lifetime he collected a vast bibliography about all the fields of knowledge, of literary, political and social thought. Relevant poet in the 30s, literary reviewer, historian, essayist, journalist, founding and publisher of magazines, collections and literary anthologies, personal friend of George Orwell and W.H. Auden, teacher and visitor in numerous literary encounters all around the world, at the end of his days remained classified and well known as writer of detective novels. The same as Shakespeare he only attended public school and did not have university studies; the same as Shakespeare he used the genre to reveal the truth. In Symmons’s words:

The thing that absorbs me most in our age is the violence behind respectable faces, the civil servant planning how to kill Jews most efficiently, the judge speaking with passion about the need for capital punishment, the quite, obedient boy who kills for fun. These are extreme cases, but if you want to show the violence that lives behind the bland faces most of us present to the world, what better vehicle can you have than the crime novel? (Omnibus, Introduction)

Julian Symmons made it clear when he was in Alcalá that although he liked to introduce in his detective novels some humorous incidents nevertheless his aim was to use this kind of narrative as “ a social comment...about the nature of British civilization” (*British Writers*, 143). Then he quoted Auden:

According to Auden the most satisfying detective stories are those set in idyllic conditions, preferably rural, so that the corpse appears as shockingly out of place as when a dog makes a mess on a drawing room carpet. They contain, he says, the magical quality of easing our sense of guilt. We live under - this is Auden and not me - and in fact we accept the rule of law, but what we are looking for in the ritual of the detective story through which the person whose guilt is presumed proves to be not guilty, and the person who appeared outside the circle of suspicion turns

out to be guilty, is an escape from reality and the return, Auden says, to imagined primal innocence, where we can know love as love and not as the law. (British Writers, 146)

Then we can state that in detective narratives interact three kind of perceptions or appreciations in landscape: The literary/generic, the religious-magical and the natural world of our daily life.

Yet the first thing that we notice in Julian Symons's *The Thirty First of February* (1950) is that there are no landscapes, neither at the beginning nor at the end of the novel. On the other hand, much of the plot happens in London, and Anderson, the main character, lives in a poor quarter of the town though at the back of Buckingham Palace. The mention of the palace, nevertheless, may bring us the memory of a specific park in the city and so refer to a kind of enclosed landscape, a man-made landscape. Mr. Anderson works in an advertising agency and most of the intrigue and suspense turns around and is linked to his goings and comings, ups and downs in his job. The first landscape we have in the narrative frames Anderson's childhood and again the description of it has the characteristics of man-made: small garden at the front of the house, even smaller at the back. The father, who worked as a gardener for a rich family living in Wimbledon Common, was always imagining that their little-well-looked-after garden was equal in beauty and grandeur to that of his employers. Anderson's grandmother ironically puts things right when comparing both places mocking Anderson's father's garden. This false perception shows and creates in Anderson's character a double personality. On the one hand, a clear and straightforward professional attitude, good for business; on the other, insecure and shy in private attitudes, always afraid and scare of the others.

Landscape here helps us to identify the character, and the running away from the natural and familiar landscape carries him/her to the urban landscape. These two frames crash and contrast in Anderson's personality.

Other times just one detail helps to change thoroughly the landscape and takes us to a symbolic world that removes us from reality and introduces us into the religious and fictional archetype. When Anderson, at the end of the story, is being harassed by the suspicion of the fact that his wife's death was not accidental, but provoked, he finds himself in front of two symbolic landscapes. The first comes when he is having a walk around in London and feels his head wet. He thinks that it is blood, but realises that it is a fine rain. Blood would be the sign of guilt, the water is the symbol of purification, as in the Bible. In the second, almost at the end of the novel Anderson enters a cinema. The movie is

about gangsters and the protagonists are Benny Bailey and Lucy Lalange. The open landscape with roads, trees and cliffs, fit for an ambush and the body struggle between gangster and detective with the sea at the background are two familiar images of the literary genre. Nature frames the action of destroying the wrong. There is thus a shock between reality and fiction, and landscape is outlined as a means of evasion and fled from the reality.

In his second novel, *The Players and the Game* (1972), Julian Symons structures the plot in connection with the months of the year encased in the formula of a diary. In this way the general framework of the history is the seasonal process from spring, in the month of March, to summer, in the month of June. The season points, consequently, at a generic landscape even though it is not mentioned. As we saw in the previous novel, the identity of the families are known through places and environments that presume, though are not described, specific landscapes. The Dowlings live in an Edwardian style house in the small town of Rawley. The Services next to Bay Trees - the name is in itself a landscape - "in a road full of trees". The sanatorium, "in a vast Victorian field house to which one can get by a sinuous road with oaks", defines Hatford, a rare and authoritative character, and his family, his confined and ill wife. The writer is seeking the contrast between what is beautiful, the landscape, and what is ugly, the disease.

The natural world does not appear with profusion and abundance in the novels that we are commenting. In this last, however, it calls our attention that the finding of the first victim happens in a rural landscape described in detail as "a peaceful countryside", "a typical place in the South of England", "a plain with green fields on both sides", "a highway with hedges on both sides, with some wild flowers perfuming the air that leads to an abandoned little house. All this is in clear contrast with the "loneliness of the road", the isolation of the place, and the death in the house. From here on all the victims are found in ancient houses, ruined, forgotten and in the middle of the field, reinforcing, thus, the opposition open-enclosed. In the last victim it appears the persistent combination between the season/spring-the month/june-the day of the week/Sunday-the part of the day/the night- and the weather/raining and wet. The landscape defines not only to the characters, but also the atmosphere of the narrative, and even the narrative itself.

* * * *

P.D. James was born in Oxford in 1920 and educated in the Girls'High School in Cambridge. Her vast production as detective novel writer, goes together with an active public life that begins in the Second World War where she worked as a nurse in the Red Cross. It has worked in the Regional Hospital Board of London, in the police department of the Ministry of the Interior and it has been Judge of Peace in Willesden, London, something that recalls us to Henry Fielding. She has been chairwoman of the Authors Society and from 1988 is Chairwoman of the Arts Council Literature Advisory Panel. Her working experience is reflected in the development of plots within enclosed communities: a hospital in *Shroud for a Nightingale* (1971), a religious refuge for handicapped in *The Black Tower* (1975), a psychiatric clinic in *A Mind to Murder* (1967), a forensic laboratory in *Death of an Expert Witness* (1977), a nuclear station in *Devices and Desires* (1990). With her first police novel "Cover Her Face 1966, James presents us to the first of her detectives the commander Adam Dalgliesh, who shows a conventional personality and style and that will be followed by Miss Cordelia Gray and by inspector Kate Miskin. James though skilful in the development of plot and intrigue pays much attention to characterisation, to topics such as truth, faith, responsibility and justice, and to setting and landscape

"Setting is very important in any work of fiction, but it is very important in any detective story, in any crime novels. First the setting creates the atmosphere of the book, and the atmosphere of horror, of murders, of terror, of loneliness. If you can create that horror and loneliness through contrast, for instance, if a place is particularly beautiful and peaceful, then the horror of the murder is the greater....Setting influences plot and it can influence character..." Finally when setting is rooted in a recognised place it affects not only to our credibility, but also to our sense of terror ...even in this place which I know so well, even on this familiar territory, I don't feel safe".²

P.D. James's novel, *Shroud for a Nitghingale* (1971), opens with a reference to a murder before it has happened. Muriel Beale, inspector of Nurse Schools, is about to visit John Carpendar Hospital in Heatheringfield, in the limit between Sussex and Hampshire, a Georgian style village, provincial and dull. The hospital property enclosed by a wall is at the end of high street which is flanked by an avenue with elms on both sides. It is raining. Inside the walls and in the middle of a mixture of an untidy forest, a formal garden and a

²Extract from the talk she gave to the students on the annual program "British Writers in Alcalá" sponsored by the British Council in Madrid and the English Department at the University. The talk was recorded with the permission of the author. (1992-1993).

chunk of green is the building. To a side of the central building is The Nightingale House, Nurses School. To get there, there is a narrow road

(...) banked high on each side with sodden leaves so that there was barely room for the single car. Everywhere was dampness and desolation. The trees grew close to the path and knitted themselves above it, ribbing the dark tunnel with their strong black boughs. From time to time a gust of wind brought down a spatter of raindrops on the car roof or flattened a falling leaf against the windscreen. The grass verge was carred with flower beds, regular and oblong as graves and spiked with stunted blushes (SN 15-16).

Later on, when she faces the school building is surprised by

(...) an extraordinary house, an immense Victorian edifice of red brick, castellated and ornate to the point of fancy, and crowned with four immense turrets. It was brightly lit in the dark January morning and after the gloom of the road it blazed at her like a castle from some childhood mythology. An immense conservatory was grafted onto the right side of the house..." (SN 16)

In the tradition of Agatha Christie, P. D. James has a precise and thoughtful narrative and descriptive technique. The characters, less artificial than those of Agatha Christie, always are found inside a landscape. This landscape is part of a whole, of a setting, of a space and answers to the need of the plot and its incidents. However, instead of a landscape we should talk in this novel of *the* landscape, central and structural for everything else. We see its description places the reader in the appropriate atmosphere and tone: narrow and sinuous road, desolation, darkness, dread, fear, graves, etc. All the elements collaborate to create the vision of what is fantastic with reference to childhood mythology. And one of the sides of what is fantastic/childish comes accompanied by horror, mystery, the unknown, the fear, the terror. That is to say, what is Gothic. We are in *the* place.

After that the first murder comes and the storm thunders and the wind becomes the central character. The night of the 28th to the 29th of February everybody remembers the darkness and the terror, and the landscape, once again, is identified with those feelings

It was a night of violent but erratic storm, the wind varying in intensity and even in direction from hour to hour. At ten o'clock it was little more than a sobbing obligatio among the elms. An hour later it suddenly reached a crescendo of fury. The great elms around Nightingale House cracked and groaned under the onslaught, while the wind screamed among them like the cachinnation of devils. Along the deserted paths, the banks of dead leaves, still heavy with rain, shifted

sluggishly then broke apart into drifts and rose in wild swirls like demented insects, to glue themselves at the top of the hospital.

But shortly before midnight the storm abated, as if sensing the approach of the witching hour, the dead of the night when the pulse of man beats slowest and the dying patient slips most easily into the last oblivion. There was an eerie silence for about five minutes, succeeded by a soft rhythmic moaning as the wind swooped and sighed among the trees as if exhausted by its own fury” (SN 43).

Except by detective Adam Dalgliesh’s quick trip in London, the rest of the story develops in this basic and archetypal landscape. Here the evidences of the crimes are hidden, here the reflections of the detective arise, here the murderer is hidden and here he attacks. A slight reference, a memory of one of the suspects and one of the victims, Jo Fallon to Ventnor beach in the Isle of Wight, place of happiness and love, it is not enough to break through the pressure of this suffocating environment (SN 295). And when all ends the fire destroys it all, including the landscape. It is the solution to recover light and freedom; it is the end of a cycle and the beginning of a new one: the idea of regeneration. So when Mrs Beale comes back a second time to survey the place everything is new and different, “an unfamiliar face, a new youngish porter” receives her at the entrance gate. Then

She drove down the familiar path between the parched summer lawns, the flower beds blotched with overblown roses, and turned into the green tunnel of the trees. The air was still and warm, the narrow road chequered with the first bright sunlight of the day” (SN 299).

* * * *

Sarah Dunant following Liza Cody and Joan Smith, checks the paper of woman in the police novels, and creates a character, Hannah Wolfe, who from being a normal woman with a normal job is transformed into a detective who, in *Birth Marks* (1992), investigates the disappearance of a ballerina, in *Fatlands* (1994), finds the responsible for an attempt and, in *Under my Skin* (1995), solves the funny sabotages, with tragic end, of a beauty centre. In this double questioning the "risk," says Sarah, "is that, sometimes, we invert the myth instead of subvert it." She stated, when she was in Alcala, three important characteristics in her detective narrative. First she believed that “all detective narrative is about moral facts. It is about good guys and bad guys. It is about order broken apart by murder and order put back together again by the detective who is a kind of god figure”. Second she declared herself closer to American detective novelists as Raymond Chandler and Dashiell

Hammet than to Agatha Christie and the British writers of the early 20s, she said: “the other thing about R. Chandler as opposed to A. Christie was that Chandler was writing about real life. A, Christie was writing about a period of British history which was almost frozen...When you went to R. Chandler and read about the sleazy but glamorous world of Los Angeles in the 1940s, you were actually reading a book about American society”. And third that she wanted to create in Hanna Wolfe, the heroine of her novels, a real woman rejecting Christie’s Miss Marple as a real woman. But the problem was how to figure out a detective woman being competitive with Chandler’s Philip Marlowe: “One of the things I discovered about detective fiction was that there were certain rules to keep, and when you started and tried to count on these rules, to put a woman at the front of it, you realise how powerful these rules were.”³

Sarah Dunant likes subverting the myth, the topic and the archetype. This reversion, however, can not be made for nothing and, sometimes, one risks falling in the absurd or the ridiculous. In her novel *Under my Skin* (1995), the story is hovered by “Castle Dean, a health farm in Berkshire”. The description of the residence stresses the reference to the archetype, to the genre in this case, and its reversion: “the facade a rather crude fake Gothic, probably nineteenth century” The reader remains thus familiarised with a real landscape and with a fixing of the genre. Though the narrative is written in first person, the landscapes are either an objective representation or an expression of personal feelings. In this way, more than through the incidents of the argument, or even the plot, the writer traces the romantic tone - other characteristic of the genre - through the eyes of her “feminine private-eye, Hanna Wolfe, a woman half way between anxiety and determination, between professionalism and privacy.

“As I entered the atrium, the moon emerged from behind clouds and bathed the pool in a cold, foggy glow. I saw a figure moving cleanly through the water, a lovely smooth breaststroke, up, down, up, down, the ripples flowing out like cut silk behind her”(UMS 19).

It is a magic scene, mysterious and romantic. The landscape and the beauty of the feminine body are joined at the moonlight.

With references to Philip Marlowe, Quentin Tarantino, Gene Hackman, etc., what has been called “hard-boiled detective fiction”, Sarah Dunant recalls us her preference for the

³ Extract from her talk she gave to the students on the annual program “British Writers in Alcalá” sponsored by the British Council in Madrid and the English Department at the University. The talk was recorded with the permission of the author. (1997-98).

American cinematographic and narrative schools. However, Hanna Wolfe's romanticism unveils her deep roots in the English tradition. Genre rules and birthplace are often stronger than subversion. Here it is the landscape that identifies her as belonging to this tradition, a landscape mixture of reality and dream, of present and past, of mystery and clarity, of light and shade: "I went out through.....but only sometimes ". (*UMS* 33-35). A vision that returns later on, briefly, in the form of dream and recognition: "This time I knew it was a dream "(*UMS* 165).

From time to time, slight strokes draw landscapes which frame the chapter, the following step in the story, the tension of the plot. It is the awareness of the fact that everything, real or fictitious, happens in a time and in a place: "Sunday morning I stayed in bed. Why not? Outside Winter was making an unexpected comeback, the wind hurling the rain horizontally against the windows" (*UMS* 74), or describes a cricket-pitch lawn, a back garden. Or describes a London that Sherlock Holmes would not recognise, "...is one of those cities where foreigners come to have a good time when the sun goes down... "(*UMS* 94). Or imagines the landscape suitable for an offence, for a murder "With the sudden rush of summer, even Berkshire looked green and pleasant. I disturbed its dull Englishness with a few violent thoughts. I put a surgical knife into Olivia Marchant's hand and watched her plunge it into her husband turned back. "(*UMS* 173), in contrast with the landscape of our desires and evasions, " In my imagination I was already halfway to Tuscany and that heart-aching early evening light that makes everything rosy, both in landscape and in life,... "(*UMS* 227). Or when the landscape is personified and adopts moans and feelings, pathetic fallacy, echoing the tension and the mood of the moment: "outside it was airless, a heavy sky creating an early dusk"(*UMS* 200); "outside, the sky moaned with distant thunder and the trees shivered with a prospect of rain"(*UMS* 203-4). "The next day the weather broke with the morning and I looked out on a leaden sky, the wind whipping up the crisp packets, and children in duffel coats on their way to school. Another English summer reasserting its right to perversity "(*UMS* 226).

In conclusion we can say that; far from being merely ornamental, landscapes in these detective narratives have all of them the three basic functions of connecting the reader to the religious, magical, mysterious, unknown world; connecting the reader to the literary genre and connecting the reader to the daily life of dream and fact, of happiness and sadness, of work and suffering, of love and death. Hanna Wolfe sums up her perspective as a detective and as a woman with some words that I might also use to put an end to this essay and that links us to the beginning of it. Landscape: "It is not what you see, it's the

way you see it. Or the way that you want (sic) to see it" (UMS 229). Or the way *they* make you see it.

Reference

- Dunant**, S. *Under my Skin*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books, 1996.
- Enright**, D. J. "Paradise Illustrated: A Sequence". in D.J.Enright. *Collected Poems*. Oxford University Press, 1987, 175-196.
- James**, P. D. *Shroud for a Nitghingale*. London: Faber and Faber, 1971.
- Ovide**. *Tristes. Pónticas*. Ed. & Trad. José González Vázquez. *Biblioteca Clásica Gredos*, 165. Madrid: Ed. Gredos, 1992.
- Poe**, E. A. "The Philosophy of Composition". In Bradley, Sculley, Ed. *The American Tradition in Literature*. 1962, 1, 871-880.
- Sola Buil**, R. J., and **Lázaro**, L. A. (eds.) *British Writers at Alcalá/Escritores Británicos en Alcalá*. Vol. I. Alcalá: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 1995, 135-148.
- Symons**, J. *The Julian Symons Omnibus*. London: Collins, 1967.
- _____. *The Thirty First of February*. London: Harper Collins, 1978.
- _____. *The Players and the Game*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books, 1972.
- Virgilio Marón**, P. *Bucólicas. Geórgicas. Apéndice Virgiliano*. Eds. & Trans. J. L. Vidal, Tomás de la Ascensión Recio García & Arturo Soler Ruiz. *Biblioteca Clásica Gredos*, 141. Madrid: Ed. Gredos, 1990.



RESEÑAS

Languages For Specific Purposes in the Digital Era

(Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer, Educational Linguistics,

Vol.15, 2014, 354 pages; Eds. Elena Bárcena, Timothy Read, Jorge Arús)

M^a Dolores Castrillo de Larreta-Azelain
Universidad Nacional de Educación a Distancia
mcastrillo@flog.uned.es

The study of the integration of information technology (hereafter, IT) in languages for specific purposes (hereafter, LSP) has been rather limited despite the affordances of digital technologies for the development of LSP research, teaching and learning. As Arnó states in the first chapter of this book, this new relationship between IT and languages for specific purposes caused by the progressive internationalization of academic and professional settings and the growth of computer-based communication, merits detailed analysis. This publication fills this gap and contributes to a much-needed strain of research on LSP by presenting a state-of-the-art of technological and methodological innovation in the teaching and processing of specialized linguistic domains, including approaches that will help to shape the future of Computer Assisted Language Learning (hereafter, CALL) and LSP research, teaching and learning.

This book is the fifteenth volume in a Springer series named Educational Linguistics that focuses on innovative studies of language use and language learning. The target audience is anyone working in the area defined by the application of technology to the processing and learning/teaching of natural languages, in restricted or specialized professional and academic contexts: scholars, researchers, postgraduate and graduate students, and faculty in teacher education and applied linguistics programs, teachers, teacher trainers, teacher trainees, curriculum and materials developers, testers and evaluators, and others who are interested or merely curious about the field.

The publication is divided into four parts, each of them containing 4 chapters: Part I General Issues About Learning Languages with Computers, Part II Computer-Assisted Experiences for the Development of Language Competences and Skills, Part III Corpus-Based Approaches to/Applications for Teaching and Processing Languages and Part IV Processing Natural Languages.

In the first part of the book general issues about learning languages with computers are explored. Arnó presents in the first chapter, Information Technology and Languages for Specific Purposes in the EHEA: Options and Challenges for the Knowledge Society, an

insightful review of the impact of computing technology on LSP. She analyses different technological applications in order to identify how they can be integrated in LSP teaching to help students cope with the demands of academic and professional communication in a globalized context. The paper begins with a general overview of the role of IT in LSP, based on the definition of 'languages for specific purposes' and theories of language and learning. In the second chapter, *Fostering Learner Autonomy in Technology-Enhanced ESP Courses*, Gimeno exposes the pedagogical implications of a number of technology-enhanced language learning initiatives aimed at increasing learner autonomy. A modern language classroom is claimed and argued to scaffold the observational, exploratory and productive skills that language students need to develop. The third chapter, *The I-AGENT Project: Blended Learning Proposal for Professional English Integrating an AI Extended Version of Moodle with Classroom Work for the Practice of Oral Skills*, by Martín and Talaván, presents an adaptive blended learning approach developed in the I-AGENT project, a complete system that real instructors can use to integrate collaborative online work via Moodle and F2F (face to face) classroom lessons, where oral skills can be practiced in a natural communicative environment. It details an Artificial Intelligence based module for Moodle that provides online student scaffolding to an overall blended learning methodology by adapting course content to student progress. The last chapter of Part I, *Student Assessment in the Online Language Learning Materials Developed and Delivered Through the InGenio System*, by Sevilla, Martínez-Sáez and de Siqueira, focuses on assessment and provides an analysis of the assessment process of basic language skills, exploring the flexible way in which an online course contributes to the efficiency of such a process in both student self-assessment and tutor-based assessment.

Part II of the publication deals with the description and analyses of a set of four computer assisted experiences for the development of language competences and skills. In the first chapter, *Internet Dictionaries for Teaching and Learning Business English in Spanish Universities*, Fuertes defends that free Internet specialized dictionaries can be used for pedagogical purposes providing that they satisfy three basic requirements of pedagogical specialized lexicography, and illustrates the view taken on vocabulary support for independent online reading. The author claims that Internet specialized cognitive and communicative dictionaries are potentially efficient pedagogical reference tools for understanding the basics of the subject field and communicating in standard business situations. The second chapter, *Moodle Glossary Tasks for Teaching Legal English* by Breeze, describes the design and implementation of two collaborative legal glossary writing tasks as part of a university legal English course, and provides an analysis of the procedure and outcomes. Breeze presents the collaborative creation on an online legal

English glossary in Moodle. The third chapter, *Promoting Specialized Vocabulary Learning Through Computer-Assisted Instruction* by Perea-Barberá and Bocanegra-Valle, focuses on the teaching and learning of specialized vocabulary through information and communication technology (hereafter, ICT) in general and, more precisely, on computer-supported teaching and learning of Maritime English (ME) vocabulary. The authors claim that enhancing ESP courses with computer-based technology fosters learners' collaborative work and raises awareness of self-direction. Furthermore, they also discuss the main lines of research within the field of vocabulary learning with particular attention to the relation between computer-assisted reading instruction and vocabulary retention, the contribution of electronic dictionaries/glossaries as opposed to paper dictionaries/glossaries, and computer-enhanced ESP courses with particular reference to specialized vocabulary development. Finally, in the fourth chapter of Part II, *A Practical Application of Wikis for Learning Business English as a Second Language*, Rodríguez-Arancón and Calle-Martínez present the use of wikis for learning Business English as a Second Language. This particular study focuses on the use of wikis as they provide the teacher with information about the development process of the task performed by the students, allowing for the evaluation of the whole process of knowledge construction. In their study the authors present a proposal for innovation, attending to the needs of students aiming to improve the processes for mastering their English in the business sphere. The results of the pilot study demonstrate an above average success rate supporting the efficiency of wikis.

Part III deals with corpus-based applications for teaching and processing languages. In the first chapter, *A Genre-Based Approach to the Teaching of Legal and Business English: The GENTT Specialized Corpus in the LSP Classroom*, Borja, Juste, Ordóñez and Conde analyze the impact of corpora on LSP teaching and present their research based on a corpus of specialized genres developed by them. The authors also discuss how LSP teachers and learners can efficiently exploit this corpus as textual, conceptual, linguistic and terminological references. They demonstrate that this approach contributes significantly to the development of autonomous learning, enabling students to identify the characteristic patterns of each genre, thereby increasing their capacity for performing critical analysis and decision-making. The second chapter, *Innovative Methods for LSP-Teaching: How We Use Corpora to Teach Business Russian*, by Wilson, Sharoff, Stephenson and Hartley contributes to the literature on the application of corpora in language learning and teaching and, more specifically in Foreign Language Teaching and in LSP domains, by showcasing the work of the authors, both from a technological perspective to enhance possibilities for manipulating corpora for pedagogical purposes and from a pedagogical

perspective to develop materials to utilize the technology more fully. The research describes a corpus-based approach to teaching business Russian, which involves the enhancement of existing corpus-based tools to facilitate vocabulary acquisition and register identification. They demonstrate that corpora can facilitate the work of both tutors and their students and they can be used to create materials for highly specialized subjects, on current affairs and to meet the needs of the individual learner. In the third chapter, Automatic specialized vs. non-specialized text differentiation: the usability of grammatical features in a Latin multilingual context, Cabré, da Cunha, San Juan, Torres-Moreno and Vivaldi, propose a tool for the differentiation between specialized vs. plain texts, that can be easily and systematically applied to any number of them and uses corpora and machine learning techniques and association rules based on both lexical and grammatical features. The results of this research could be considered as a new perspective on subjects like terminology, specialized discourse and natural Language processing (hereafter, NLP) tasks and has direct applications in the automatic compilation of search engines, the automatic summarization of specialized documents and the automatic building of LSP corpora. In the fourth chapter, Laursen and Arinas' Exploring the potential of corpus use in translation training: new approach for incorporating software in Danish translation course design, demonstrate how functional lexicography can provide more accurate information through the use of corpus analysis and considering the purpose and speaker-reader relationship in the genre analyzed. Furthermore, they present some examples of how corpus-based dictionaries for specialized translation should be organized. The chapter discusses how to combine functional translation strategies with the use of concordance software and genre analysis in specialized translation training.

The book's last part includes research on special issues of NLP excluding the last chapter, that contains a reflection on the future of Technology-Mediated LSP, Research and Education. In the first chapter, Representing environmental knowledge in EcoLexicon, by Faber, León and Reimerink, a multilingual terminological knowledge base on the environment as a rich and internally coherent database covering specialized conceptual and linguistic information is presented. The authors aim to demonstrate that the internal coherence at all levels of a dynamic knowledge representation shows that even complex domains can be represented in a user-friendly way. They show how to combine the advantages of a relational database, allowing for a quick deployment and feeding of the platform, and an ontology, enhancing user queries: They also introduce reconceptualization to represent the dynamic and multidimensional nature of concepts and terms. The second chapter, New approaches to audiovisual translation: the usefulness

of corpus-based studies for the teaching of dubbing and subtitling, by Rica, Albarán and García Riaza, contains the presentation of an interdisciplinary study by blending AVT and Corpus Linguistics and showing one of the potential possibilities they offer. They show that Corpus-based studies constitute a fairly new approach to the study of the audiovisual text. In the third chapter, Pareja's The pragmatic level of OntoLingAnnot's ontologies and their use in pragmatic annotation for linguistic applications, the author exposes the pragmatic annotation of the OntoLingAnnot annotation framework focusing on its pragmatic categories, which are included as concepts and instances of its ontologies. The work presented is evaluated using the following six criteria: linguistic coverage, degree of formalization, ontological gap-filling, scalability, extensibility, interoperability, standard compliance and usability. The framework is the first ontological (and, hence, computable) conceptualization of Pragmatics thus far and, hence, it is an important contribution to the areas of Ontological Engineering, Pragmatics and Linguistic Annotation. In addition, this approach is also scalable, extensible, interoperable, standard compliant and highly (re)usable. In the last chapter of the book, Arús, Bárcena and Read reflect on the future of Technology-Mediated LSP, Research and Education, introducing relevant future trends: Web 2.0, open educational resources (OER) and practices like Massive Open Online Courses (MOOCs), gamification, and mobile and augmented learning using devices and applications.

The book's overall goal of presenting the state-of-the-art of technological and methodological innovation in the teaching and processing of specialized linguistic domains is certainly achieved. The 16 chapters in this book contain a unique coverage of current knowledge and research in the interrelated fields of computer-based learning/teaching and processing of specialized linguistic domains. This publication is a very valuable collection that provides insightful discussions of a variety of issues relating to LSP Research and Education. As the editors claim in the last chapter of the book, in the case of a book dealing with applied technologies like this, "the future starts even before it is published", due to the vertiginous technological evolution. In spite of it, the editors successfully overcome that limitation finishing the book by describing the most relevant future areas not included in the volume. This book is a very valuable resource for the diverse range of professionals that populate the computer-based language learning/teaching and processing universe.

The Poe Studies Association Fourth International Edgar Allan Poe Conference

(Durante los días 26-28 de febrero y 1 de marzo de 2015, se ha celebrado en el Hotel Roosevelt de Nueva York, la “Cuarta Conferencia internacional de la Asociación Edgar Allan Poe”)

Margarita Rigal Aragón
Universidad de Castilla-La Mancha
margarigal@telefonica.net

“The Poe Studies Association”¹ fue fundada en 1972 con el objeto de fomentar el intercambio de información (tanto formal como informal) sobre la figura y obra de este emblemático escritor estadounidense, cuya imagen estaba muy dañada por aquel entonces. La Asociación² cuenta con una revista propia de reconocido prestigio, *The Edgar Allan Poe Review*, cuya editora es Barbara Cantalupo³ (The Pennsylvania State University). La PSA participa con dos paneles en el Congreso anual de la American Literary Association (ALS) y con uno o dos paneles en el Congreso, también anual, de la Modern Language Association (MLA)⁴. Además, en octubre de 1999, con motivo del 150 aniversario de la muerte de Poe, se celebró la primera conferencia internacional de la PSA, organizada por Richard Kopley⁵; la segunda conferencia internacional de la PSA, también organizada por Kopley, tuvo lugar en Towson, Maryland, en octubre de 2002. Siete años pasaron hasta la celebración de la tercera de estas conferencias; los organizadores esperaron hasta octubre de 2009, coincidiendo con dos aniversarios de Poe (el doscientos centenario de su nacimiento y el mes de su fallecimiento); la sede fue Filadelfia y los organizadores Cantalupo y Stephen Rachman⁶.

¹ Desde su fundación ha contado con presidentes tan prestigiosos como: Eric W. Carlson (1973-1978), Kent P. Ljungquist (1984-1986), J. Gerald Kennedy (1996-2000), Richard Kopley (2000-2004), Scott Peeples (2004-2008), Stephen Rachman (2008-2010), o Philip Edward Phillips (2014-).

² A partir de ahora: PSA.

³ Su último libro es *Edgar Allan Poe and the Visual Arts* (The Pennsylvania State University Press, 2014). Ha publicado numerosos ensayos y artículos en torno a Edgar Allan Poe y sus contemporáneos.

⁴ Estos Congresos tienen lugar en la actualidad en los meses de mayo y enero, respectivamente.

⁵ Especialista en *The Narrative of Arthur Gordon Pym*, obra sobre la que ha publicado numerosos trabajos en distintos formatos.

⁶ Especialista en literatura norteamericana del siglo XIX y profesor de la Michigan State University. Algunas de sus publicaciones más recientes en relación a los estudios poenianos son: “From ‘Al Aaraaf’ to the Universe of Stars: Poe, the Arabesque, and Cosmology” (*The Edgar Allan Poe Review*. 01/2014; 15(1):1-19), y “Crowd-Sourcing Romantic Alienation: Following *The Following*” (*The Edgar Allan Poe Review*. 01/2013; 14(1):71-78).

Los fans de Poe (tanto en el sentido popular como en el académico) hemos tenido que esperar, de nuevo, casi siete años para la cuarta conferencia de esta asociación, que dio comienzo a las 6.30 de la tarde del jueves 26 de febrero. Tras una recepción en la que se sirvió un vino y unos variados pinchos, aderezados con la bella música del Trio Mount Vernon, los participantes pudimos disfrutar de las palabras de bienvenida pronunciadas por Philips Edward Phillis⁷ (Presidente de la PSA) y por los co-organizadores, Cantalupo y Kopley. Como colofón a la velada, James Thomas⁸ tomó la palabra para homenajear a Poe por medio de una autobiografía poética en verso y prosa poética, bajo el título de “My heart laid bare”.⁹

Tres días y medio de intensas sesiones paralelas dieron comienzo la mañana del viernes 27 y finalizaron hacia al mediodía del domingo 1 de marzo. Las actividades estuvieron organizadas en torno a once sesiones, cada una de las cuales se desglosaba en cinco paneles paralelos (A, B, C, D y E). Cada panel estaba pensado para que interviniesen tres ponentes y un presentador que hacía también las veces de moderador. El presentador disponía de cinco minutos para hablar brevemente sobre el objetivo del panel, explicar la trayectoria profesional de los participantes, dar la palabra (cada ponente disponía de 20 minutos para desarrollar su tesis) y moderar la discusión final, que solía ser muy rica y fructífera.¹⁰ Estos tiempos eran estrictamente respetados, tanto por los ponentes, como por los asistentes y moderadores, de modo que para cada panel se disponía de un total de una hora y quince minutos.

Los paneles versaban sobre aspectos de tipo general, como “Poe and Popular Culture”; aspectos relacionados con la vida de Poe, como “Poe in New York City”; obras concretas, como *Eureka*, *Pym*, etc.; cómo Poe es concebido fuera de los EE. UU. (“Poe Abroad”); etc. Algunos de los tópicos se trataban bajo tantos puntos de vista que era necesario subdividir los paneles. Por ejemplo, sobre “Poe and Nature”, se desarrollaron dos paneles a lo largo del congreso: “Poe and Nature I” (Sesión 5, Panel B) y “Poe and Nature II” (Sesión 7, Panel D). Digno de mención es también el hecho de que algunos de los presentadores-moderadores habían propuesto un panel concreto, organizándolo y coordinándolo desde que se lanzase el “Call for Papers”, encargándose de revisar y mejorar cada una de las ponencias. Sin embargo, en otros casos, los organizadores agruparon a los ponentes por

⁷ Autor de innumerables ensayos y capítulos de libro, entre ellos una serie de publicaciones dedicadas a Edgar Allan Poe; destaca “The American Stage” (*Edgar Allan Poe in Context*. Ed. Kevin J. Hayes. Cambridge: Cambridge University Press, 2013, 118-128).

⁸ Catedrático de Inglés, Pepperdine University (Malibu, California).

⁹ Como lo malo también hay que decirlo, estas actividades tuvieron que ser seguidas por los asistentes de pie; habría sido más conveniente, dada la duración del acto, que nos hubiesen instalado en una sala con sillas para las charlas y, después, haber servido el vino.

¹⁰ Algunos de los paneles contaron con sólo dos ponentes, en ese caso, se les permitía extenderse hasta 30 minutos en sus charlas.

temática y designaron después un moderador que no había seguido el proceso de elaboración de las presentaciones. Lógicamente, este segundo tipo de paneles no tenía — en ocasiones— la unidad y coherencia que sí se apreciaba en los que sí habían sido coordinados por el presentador.

Allí nos dimos cita casi ciento cincuenta ponentes, procedentes de prácticamente todos los rincones del globo: Alemania, Argelia, Bélgica, Brasil, Canadá, China, España, Francia, Finlandia, Gran Bretaña, Holanda, Irlanda, Islandia, Israel, Italia, Japón, Polonia, Portugal, República Checa, Rusia, Suiza y Taiwán. Por ejemplo, se contó con la presencia del presidente de la Edgar Allan Poe Society de Japón, el profesor Takayuki Tatsumi, de la Universidad de Keio. Muchos de los ponentes fueron algunos de los más famosos Poe Scholars en activo, los que —junto con Cantalupo y Kopley— siguen los pasos de Mabbott o de Pollin. Entre ellos, Jeffrey A. Savoye (que se encarga con gran tesón y con magníficos resultados del mantenimiento de la web de The Edgar Allan Poe Society de Baltimore, una de las mejores páginas on-line que existe en la actualidad sobre la vida y obra de un autor), Scott Peeples (autor, entre otros, de *The Afterlife of Edgar Allan Poe*), William Engel (autor, por ejemplo, de *Early Modern Poetics in Melville and Poe: Memory, Melancholy, and the Emblematic Tradition*), etc. También participaron otros miembros más jóvenes de esta comunidad poeniana, pero no por ello menos competentes, como Emron Esplin (Brigham Young University) quien acaba de editar el cuidado volumen *Translated Poe* en colaboración con Margarida Vale de Gato (Universidade da Lisboa).

Nuestro país estuvo representado por un panel completo y por la participación de dos investigadores en otros dos paneles. Así, Fernando Gonzalez Moreno, profesor titular del Área de Historia del Arte de la UCLM, realizó un profundo estudio de la edición de 1884 de las traducciones que Baudelaire había hecho (cuarenta años antes) de una veintena de relatos de Poe, cuando el editor e impresor Albert Quantin sacase a la luz *Histoires Extraordinaires* y *Nouvelles Histoires Extraordinaires* con ilustraciones diseñadas por los pintores Hermann Vogel, Herpin, H. Meyer, Jules-Descartes Férat, Jean-Paul Laurens y Fortuné-Louis Méaulle. González Moreno no se limitó a hacer un análisis descriptivo de estas acertadas ilustraciones sino que las supo interpretar analizándolas en el contexto de cada uno de los relatos que representaban. Los otros dos ponentes que participaron en su panel (“Poe and the Visual”, Sesión 1, Panel B) no tuvieron el mismo éxito que González Moreno, su aportación fue la que más interés despertó. Por otra parte, Cristina Pérez, alumna de doctorado de la U. Complutense de Madrid, participó en “Poe and Disease” (Sesión 2, Panel D) con una reveladora aportación sobre teorías miasmáticas y la clarividencia médica de Poe. Por último, Margarita Rigal Aragón, profesora de la UCLM, dirigió y coordinó el panel titulado “Teaching Poe in Spain: Old and New Insights” (Sesión

9, Panel B), en el que intervinieron otros tres investigadores de la UCLM: María Isabel Jiménez González¹¹, que presentó una aproximación didáctica a Poe para alumnos de Secundaria; Ángel Galdón Rodríguez¹², que examinó cómo Poe fue interpretado por la prensa española en 2014; y José Manuel Correoso Rodenas¹³, quien analizó las ediciones académicas y no-académicas publicadas desde el año 2000 en nuestro país sobre Poe y su obra. Tras sus intervenciones se abrió un sugestivo debate en el que participaron, con gran interés Savoye y Esplin, entre otros.

En la cena de gala del Congreso, que tuvo lugar el sábado por la noche, Cantalupo anunció la próxima publicación de un volumen científico en el que se recogerán las más destacadas de estas contribuciones. En ese mismo acto, después de una simpática rifa de libros y tras haber terminado de cenar, J. Gerald Kennedy, autor entre otros de *The Portable Edgar Allan Poe*, impartió una conferencia (“Keynote Address”), bajo el atrayente título de “Why Poe Matters Now”. Estoy deseando, junto con aquellos compañeros que compartían mesa conmigo, disponer de la versión escrita, ya que el lugar y contexto no eran los más apropiados para un discurso de casi hora y media de duración.

Mis más sinceras felicitaciones a “The Poe Studies Association” y, en especial, a Barbara Cantalupo y a Richard Kopley por la organización de este extraordinario evento.

Bibliografía

Page of The Edgar Allan Poe Society of Baltimore: <http://www.eapoe.org/Page of The Edgar Allan Poe Review>: http://www.psupress.org/journals/jnls_EAPR.html

Page of The Poe Studies Association: <http://www2.lv.psu.edu/PSA/Program of The Poe Studies Association's Fourth International Conference>.

¹¹ Profesora de la Facultad de Letras de Ciudad Real, Área de Filología Inglesa.

¹² Profesor de la Facultad de Humanidades de Albacete, Área de Filología Inglesa.

¹³ Becario de Investigación, Facultad de Humanidades de Albacete, Área de Filología Inglesa.

