Tejuelo

Nº 14, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Año V (junio de 2012)

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0, que le permite copiar y comunicar públicamente la obra y crear obras derivadas siempre y cuando reconozca el crédito del autor, no haga uso comercial de la obra y divulgue cualquier obra derivada bajo los términos de una licencia idéntica a esta.
Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección:
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/

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

Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, 2012.
Texto, los autores.
Imagen de portada por Miguel Ángel García
http://www.flickr.com/photos/respenda/4863731900/
IES Gonzalo Torrente Ballester.
Trujillo-Miajadas. 2012.
Editor y Coordinador: José Soto Vázquez.

CDU: 821.134.2:37.02
151 páginas.
ISSN: 1988-8430
URL:
http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/espanol/revista14.htm

Equipo de este número:

Editor:

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

Consejo de Redacción:

D. Manuel Rodas Llanos (IES G. T. Ballester)
Dª Inmaculada Sánchez Leandro (IES G. T. Ballester)
D. Eduardo Pérez-García Ortega (IES G. T. Ballester)
D. José Miguel Carbajo Cascón (IES G. T. Ballester)
D. Juan Luis García Sánchez (IES G. T. Ballester)
Dª. María Eulalia Montero García (IESO Cerro Pedro Gómez)
D. Juan Manuel Balsera Fernández (IES Gonzalo Torrente Ballester)

Consejo Asesor:

Dr. D. Jesús Cañas Murillo (Universidad de Extremadura)
Dr. D. Francisco Javier Grande Quejigo (Universidad de Extremadura).
Dr. D. Enrique Barcia Mendo (Universidad de Extremadura).
Dra. Dª Mª Rosa Luengo González (Universidad de Extremadura)
Dr. D. José Roso Díaz (Universidad de Extremadura)
Dr. D. Joaquín Villalba Álvarez (Universidad de Extremadura)
Dr. D. Ramón Pérez Parejo (Universidad de Extremadura)
Dª Malén Álvarez Franco (Universidad de Extremadura)

Consejo de Supervisión Externo:

Dr. D. Antonio Mendoza Fillola (Universitat de Barcelona)
Dr. D. Juan Antonio Garrido Ardila (University of Edinburgh)
Dr. D. José Luis Losada Palenzuela (Universidad de Wroclaw)
Dra. Dª Alana Gómez Gray (Universidad de Guadalajara, Méjico)
Dra. Dª Angela Balça (Universidad de Évora)

Editorial

El curso pasado (2010/2011) se iniciaba en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura la puesta en marcha de un *Máster de Formación en Portugués para profesores de Primaria y Secundaria* que venía a completar la oferta académica de los alumnos de Magisterio que quisieran realizar estudios de portugués. En este marco, los profesores Ramón Pérez Parejo, Enrique Barcia Mendo y José Soto Vázquez nos propusimos celebrar un curso internacional de verano en el que se dieran cita aquellas instituciones que estaban trabajando en la enseñanza del español y del portugués en la recientemente creada Eurorregión de la EUROACE, con el siguiente título: "La enseñanza del español y del portugués en la EUROACE (Eurorregión Alentejo, Centro, Extremadura)", que se desarrolló en Cáceres los días 6, 7 y 8 de julio de 2011, merced al apoyo del Gabinete de Iniciativas Transfronterizas de la Junta de Extremadura. El objetivo principal que nos marcamos era realizar un encuentro sobre el estado de la cuestión acerca de la enseñanza del español en el Alentejo y la enseñanza del portugués en Extremadura, es decir, desde un punto de vista educativo y didáctico, ya que nos encontramos en un momento clave de la difusión de los dos idiomas en los respectivos sistemas educativos, con un aumento de la demanda en los últimos años muy importante. Se hacía necesario, por tanto, un análisis del estado de la cuestión, de los proyectos e iniciativas llevados a cabo por las diferentes instituciones y, por último, un análisis de las perspectivas en todos los segmentos educativos (enseñanza no formal, Educación primaria, Educación secundaria, Escuelas de idiomas, universidad, etcétera).

 ISSN: 1988-8430

Entre las instituciones que participaron podemos destacar la asistencia del Instituto Cervantes, el Instituto Camões, la Asociación del Profesorado de Portugués en Extremadura (APPEX), la dirección de Cursos de Español para Extranjeros de la UEX, el Mestrado de Español para Extranjeros de la Universidad de Évora, el Instituto Giner de los Ríos de Lisboa, las Escuelas Oficiales de Idiomas de Extremadura, el Gabinete de Iniciativa transfronterizas, la sección de Filología portuguesa de la Universidad de Extremadura, el nuevo Máster de Formación en Portugués, etcétera, procurando que buena parte de los especialistas participantes tuvieran una vinculación directa con la enseñanza en estos niveles. Tal es el caso de D. Antonio Ricardo Mira (Universidad de Évora), D. Juan Carrasco González (Profesor de Portugués en la Universidad de Extremadura), D. Agustín Barrientos (Cursos de Español para Extranjeros de la Universidad de Extremadura), D. Antonio Pantoja Chávez (Coordinador del Máster universitario en formación de portugués para profesores de enseñanza primaria y secundaria), D. Antonio Sáez Delgado (Universidad de Évora), D. Enrique Barcia Mendo (Universidad de Extremadura), D. Ramón Pérez Parejo (Universidad de Extremadura). Aunque todas estas instituciones no hayan tenido representación en este número, se han seleccionado aquellas de mayor interés para el lector especializado.

En los últimos años las instituciones educativas de la Junta de Extremadura, con sus dos presidentes a la cabeza, han promovido y tomado medidas legislativas para la progresiva implantación del portugués en el sistema educativo de Extremadura. La última de esas medidas es elocuente: en el capítulo 77 de la nueva Ley de Educación de Extremadura se expresa literalmente que "el portugués será la segunda lengua extranjera en Extremadura". Por tanto, aquí la voluntad del gobierno regional es inequívoca desde hace ya muchos años, con una apuesta decidida por potenciar el portugués como segunda lengua en nuestra comunidad autónoma. Pese a estas intenciones, lo cierto es que la enseñanza del portugués en Extremadura, si bien ha arrancado y evoluciona, no acaba de desarrollarse ni con el ritmo ni la profundidad deseados, al menos en el sistema público de enseñanza. Otra situación se da en la enseñanza no reglada o en las Escuelas Oficiales de Idiomas, donde sí ha habido un desarrollo importante. El mundo de la empresa también ha apostado por la contratación preferente de personas que manejan los dos idiomas, de modo que se han ofrecido cursos acelerados de formación. Por otro lado, en la universidad de Extremadura sí existe la infraestructura para dar cobertura a las necesidades, con un grado de portugués en la Facultad de Filosofía y Letras y un máster de enseñanza de portugués aquí en nuestra facultad. Por tanto, está la infraestructura universitaria, está la legislación gubernamental, están las leyes explícitas en la actual ley de educación, está el Instituto Camões, el máster de posgrado, las asociaciones de profesores de portugués en España y de profesores de español en Portugal, las fronteras abiertas, una intensísima y cada vez mayor relación comercial sobre todo en el área de Elvas-Badajoz, una institución comercial transfronteriza como Coeba, el incierto AVE, el GIT (GABINETE DE INICIATIVAS TRANSFRONTERIZAS) para coordinar los esfuerzos, la creación de la EUROACE como región europea, una proyección laboral importantísima.

¿Qué ocurre entonces?, ¿por qué en Alentejo y Región Centro parece que ha habido más respuesta por parte de los alumnos?, ¿por qué en Extremadura, pese a la esta infraestructura montada y las iniciativas legislativas, no acaba de tomar cuerpo la implantación del portugués como segunda lengua?, ¿cuál es el actual estado de la situación tanto en la enseñanza reglada como en la no reglada en una y otra parte de la frontera?, ¿cuál es el punto de vista de las principales instituciones involucradas en este asunto?, ¿cuáles han sido las iniciativas?, ¿cuáles los éxitos?, ¿cuáles los fracasos?, ¿cuál será el futuro inmediato y el de a medio plazo?

Estas son algunas de las preguntas por las que decidimos intentar organizar este curso de verano y a las que, al menos en parte, esperamos dar respuesta o debatir sobre ellas en las siguientes páginas

José Soto Vázquez
Ramón Pérez Parejo
Universidad de Extremadura
Cáceres, mayo de 2012

 ISSN: 1988-8430

I. Artículos.

 ISSN: 1988-8430

Adolfo Casais Monteiro y la literatura española

Adolfo Casais Monteiro and spanish literature

Antonio Sáez Delgado
Universidade de Évora. Centro de Estudos em Letras.

Recibido el 6 de julio de 2011
Aprobado el 3 de febrero de 2012

Resumen: El escritor Adolfo Casais Monteiro, una de las figuras más importantes del denominado 2º Modernismo portugués, se interesó por la obra de algunos escritores españoles de las primeras décadas del siglo XX, como Antonio Machado o Benjamín Jarnés. Estas relaciones sirven para demostrar que el diálogo establecido alrededor de la línea cronológica establecida entre la Generación del 27 española y el 2º Modernismo portugués produjo algunos resultados significativos.

Palabras clave: Adolfo Casais Monteiro, Literatura de Vanguardia, Modernismo, Literatura Comparada, Literaturas Ibéricas.

Abstract: Adolfo Casais Monteiro, one of the most important names of the "Second Portuguese Modernism", was interested in the works of some of the Spanish writers of the early 20th century such as Antonio Machado and Benjamín Jarnés. These relationships demonstrate that the dialogue between the timeline established by the Spanish Generation of '27 and the Second Portuguese Modernism produced some significant results.

Key words: Adolfo Casais Monteiro, Avant-Garde Literature, Modernism, Comparative Literature, Iberian Literatures.

Hablar de la historia de las relaciones entre las literaturas portuguesa y española durante la primera mitad del siglo XX implica hablar de una historia que describe con frecuencia líneas paralelas, que conducen a destinos semejantes por caminos a menudo parecidos, pero que en no demasiadas ocasiones dan lugar a puntos importantes de encuentro. Muchas de las relaciones establecidas entre los escritores y las literaturas de Portugal y España en este tiempo marcado por los "Modernismos" están protagonizadas por autores que no forman hoy parte del canon de nuestras literaturas. Son, con frecuencia, autores olvidados por nuestros sistemas literarios nacionales, a pesar de que fueron en ocasiones reconocidos por los críticos literarios del momento. El relieve que dibujan los puntos de encuentro, los paralelismos y presencias mutuas y la recepción de los escritores más importantes en los dos territorios acaba por parecerse más a las arrugas de un mantel que a las cotas de un mapa cartográfico. Se trata, en suma, de una carta de navegación en la que, junto a unos pocos nombres bien conocidos (Eugénio de Castro, Teixeira de Pascoaes, Fernando Pessoa o Almada Negreiros, por parte portuguesa; Miguel de Unamuno o Ramón Gómez de la Serna, por la española) figura un repertorio de autores que, aun siendo leídos, traducidos y considerados en su momento, han pasado a la historia de las literaturas nacionales gracias a una página perdida o a la nota a pie de página de algún manual literario. Por eso, la reconstrucción de las relaciones entre Portugal y España, especialmente entre la aparición del Simbolismo (pensemos en 1890) y la Guerra Civil española, necesita una relectura *neutra* de la literatura que se ofrecía en aquel momento histórico, teniendo en cuenta que muchos de los escritores fundamentales entonces en aquellas relaciones son hoy prácticamente imposibles de encontrar en nuestras librerías.

Sin embargo, una lectura *neutra* de aquella realidad, marcada por una profunda francofilia literaria, no deja de ofrecernos resultados sorprendentes. Resultados que nos indican que es completamente imposible, por ejemplo, comprender el verdadero sentido del Modernismo hispánico sin tener en cuenta el papel jugado por el poeta simbolista Eugénio de Castro en el contexto de la poesía española de ese período[1]; o que un importante conjunto de poetas catalanes y castellanos intentó huir del parnasianismo reinante entre muchos modernistas españoles a través de la poesía meditativa y trascendente de Teixeira de Pascoaes, a quien consideraron su maestro[2]; o que José de Almada Negreiros se encontró a sí mismo, como autor, en más de un aspecto, en sus años de Madrid, entre 1927 y 1932[3]; o que Unamuno fue la voz más respetada, en

[1] Cf. Eloísa ÁLVAREZ y Antonio SÁEZ DELGADO (Eds.), *Eugénio de Castro y la cultura hispánica. Epistolario 1877-1943,* ERE, Mérida, 2007.

[2] Cf. Antonio SÁEZ DELGADO, "La lírica espiritualista de Fernando Maristany y el Saudosismo de Teixeira de Pascoaes", en *Aula Ibérica,* Ángel Marcos de Dios (Ed.), Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2007, págs. 243-252.

[3] Cf. los catálogos *El alma de Almada el impar. Obra gráfica 1926-1931*, Bedeteca de Lisboa, 2004; *Marginálias. Ramón Gómez de la Serna, desenhos de Almada*, Bedeteca de Lisboa, Assírio&Alvim, 2004; y, muy especialmente, Sara AFONSO FERREIRA, "Almada e Espanha: Os embaixadores desconhecidos", en *Suroeste. Relaciones*

 ISSN: 1988-8430

términos estéticos, a ambos lados de la frontera[4]; o que Ramón Gómez de la Serna, que se construyó una casa en Estoril, marcó profundamente la obra de António Ferro, quien llegó a afirmar que Portugal había descubierto al autor español antes que la propia España[5]. Todos estos autores, y bastantes más, forman parte del polisistema literario de la Península Ibérica de aquel momento, con tanta o más importancia, en determinados casos, en un contexto literario ibérico que en sus respectivos sistemas nacionales. Desde este punto de vista, es imposible comprender muchos de los movimientos estéticos peninsulares únicamente desde la estricta perspectiva de las literaturas nacionales. Octavio Paz, en su magistral ensayo *Los hijos del limo*, nos habló de la "heterogeneidad" como una de las características intrínsecas de la literatura moderna, la que engendra una "tradición de la ruptura" que entronca los frutos definitivos de la modernidad y la Vanguardia con los planteamientos del Romanticismo alemán o inglés. Sólo desde esta perspectiva aperturista, que diferencia, como hizo Juan Ramón Jiménez, un Simbolismo estético de otro ideológico, será posible entender que, cronologías aparte, Miguel de Unamuno fuese, como defiende Paz, el verdadero romántico de la literatura española. Y sólo desde esa perspectiva será posible, de nuevo, comprender la cadena de movimientos y estéticas que define la literatura de la modernidad en nuestros dos países, con los ecos y las marcas que dejaron numerosos autores más allá de sus fronteras nacionales.

Así, hemos defendido el *continuum* de la modernidad en la península hasta los últimos frutos modernistas[6], como una escena de corrientes subterráneas que funcionan al modo de los vasos comunicantes entre las dos mayores literaturas ibéricas, estableciendo flujos estéticos y contactos directos entre autores bajo una apariencia de absoluta calma y normalidad. Tras el momento del Saudosismo y del Simbolismo portugués y del Modernismo español, tras la explosión de *Orpheu* y la de la Vanguardia Histórica (o Primera Vanguardia) en España, el año de 1927 marca el principio de una nueva realidad estética. En paralelo al Segundo Modernismo portugués, surge en España la conocida Generación del 27, conformando un momento en el que se produce una lúcida relectura no sólo de la tradición literaria y cultural de ambos países, sino de la tradición inmediata del 1º Modernismo, constituyendo un paso más de la "tradición de la ruptura", en la que se abandonan los postulados de la radicalidad más vanguardista para intentar comprender ese quiasmo estético definido por la comprensión y definición de la tradición como vanguardia y de la vanguardia como tradición.

En este contexto surgen tanto la revista *presença* como la española *La Gaceta Literaria*. Ambas como representantes de este "nuevo" modernismo, respetuoso con la

literarias y artísticas entre Portugal y España (1890-1936), vol. I, Antonio SÁEZ DELGADO y Luís Manuel GASPARS (Eds.), Ministerio de Cultura, Madrid, 2010, págs. 283-312.

[4] Cf. Julio GARCIA MOREJÓN, *Unamuno y Portugal*, Gredos, Madrid, 1971, págs. 390-418; Ángel MARCOS DE DIOS, "Unamuno y la literatura portuguesa", en *Suroeste. Relaciones literarias y artísticas entre Portugal y España (1890-1936),* Ed. cit., págs. 129-142.

[5] Cf. Antonio SÁEZ DELGADO, "Ramón Gómez de la Serna, António Ferro y la greguería", en *Península. Revista de Estudos Ibéricos* nº 4, Instituto de Estudos Ibéricos/Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2007, págs. 195-202.

[6] Cf. Antonio SÁEZ DELGADO, "La edad de oro, la época de plata y el esplendor del bronce. El *continuum* de la modernidad y la vanguardia (1901-1935)", en *RELIPES. Relações Linguísticas e Literárias entre Portugal e Espanha desde o início do século XIX até à actualidade*, Gabriel MAGALHÃES (Ed.), UBI/Celya, 2007, págs. 125-170.

tradición y conocedor de las aportaciones del 1º Modernismo y la Primera Vanguardia, con la preocupación de homenajear a personalidades como Fernando Pessoa (*presença*) o Ramón Gómez de la Serna (*La Gaceta*) y con la finalidad de instaurar, dentro de sus posibilidades, nuevas aportaciones en el canon literario de cada país. Y es aquí donde la presencia de Adolfo Casais Monteiro comienza a ser crucial en esta historia. Es bien sabido[7] que tanto *presença* como *La Gaceta* estuvieron abiertas a las voces del país vecino, sirviendo, en cierto modo, de vínculo de unión entre ambas literaturas. Si por las páginas de *La Gaceta Literaria*, dirigida por Ernesto Giménez Caballero, desfilaron los nombres de João de Castro Osório, Eugénio de Castro, Almada Negreiros, Raúl Brandão, Antero de Quental, Guerra Junqueiro, António Sérgio o Adolfo Casais Monteiro (de quien se reseña su libro *Confusão*), por las de *presença* asomaron los nombres de Pío Baroja, Ortega y Gasset o menciones a algunos de los poetas más notables de la Generación del 27 (Lorca, Alberti o Gerardo Diego).

Sin embargo, como es bien sabido, las relaciones entre las dos revistas, que comenzaron siendo francas y de proximidad, finalizaron de modo abrupto después de que Giménez Caballero instaurase una *Gaceta Portuguesa* (dirigida por António Ferro y Ferreira de Castro) que empezó hermanada a *presença* y acabó publicando textos de esta revista sin permiso explícito y defendiendo la supremacía literaria de Madrid sobre los restantes territorios ibéricos, haciendo gala del afán "imperialista" que siempre definió a Giménez Caballero, que fue, poco a poco, aproximándose a posiciones extremas en política, convirtiéndose en uno de los pilares fundamentales de Falange Española. Pero, a pesar de todo, es justo decir que las diferencias entre ambas publicaciones son tan profundas como sus semejanzas. La principal de todas marca la razón de su distanciamiento: mientras *presença* se convierte en algo así como el órgano estético de una generación, con una apuesta clara y nítida por la literatura, *La Gaceta Literaria* se presenta como un "periódico de las letras" que luchaba contra la excesiva francofilia, es decir, una publicación que pretendía combinar letras, artes, sociedad y política, cuya idea central era "excluir toda exclusión, contar con la integridad del orbe literario español y sus espacios afines", pero siempre con el telón de fondo de considerar Madrid como el epicentro de cualquier movimiento que afectase al resto de los territorios en cuestión, desde Cataluña hasta Portugal o Hispanoamérica.

Casais Monteiro, en este contexto, se convierte en uno de los escritores vinculados a *presença* que establece, a lo largo de los años, algunos contactos sinceros y fructíferos con la literatura española y sus autores. Entre estos, merecen especial atención varias circunstancias, en las cuales sus años en primera línea de *presença* cobran protagonismo. La primera de estas situaciones es la publicación, en 1929 (en el nº 22 de la revista) de un artículo dedicado a Benjamín Jarnés, que después recogerá en el volumen *Considerações Pessoais*. La importancia de este texto radica en que es, de todos los textos críticos dedicados a autores españoles en *presença*, el único que marca la línea de los *verdaderos contemporáneos*, en la acepción de Jorge Guillén, con respecto a los escritores del

[7] Cf. António APOLINÁRIO LOURENÇO, "A *presença* e o "Modernismo" espanhol: breve história de um grande equívoco", en *Leituras,* nº 12-13, Lisboa, Biblioteca Nacional, 2003, págs. 137-155.

 ISSN: 1988-8430

Segundo Modernismo Portugués. Jarnés, uno de los prosistas más importantes en medio de la Generación Poética del 27, es abordado por Casais Monteiro (a pesar de contar con algunos problemas de terminología crítica entre los dos países) con la voluntad, como indica en *Considerações Pessoais*, de ser "o único testemunho, neste conjunto de estudos, do interesse dum portugués por uma literatura que nos é tão próxima e que tão mal conhecemos"[8]. Casais Monteiro ofrece en su artículo una interesante visión de la obra narrativa de Jarnés, basada en títulos como *Río fiel* o *Profesor inútil*, refiriéndose a una característica negativa que, a su juicio, reside en toda la literatura española en forma de lastre: la excesiva retórica.

> *Benjamin Jarnés não escapa ao vício-característico da literatura espanhola: a retórica. O espanhol é eloquente, metafórico, excessivo. Mas isto é tão fundamental, que não é vício que se censure; a literatura espanhola sem retórica não seria espanhola; não é um vício, é uma característica; e como todas as características, natural. Se porventura aparece como um defeito, é ao contacto da nossa sensibilidade diferente, e da educação diferente do nosso espírito.* (...) *Não podemos, hoje, basear os nossos juízos sobre a simples adesão instintiva: não podemos criticar por comparação com o que somos, e com o que é a literatura do nosso pais. A interpenetração das culturas existe hoje, de facto; se ontem se apreciava uma obra estrangeira pelas analogias que oferecia com as obras nacionais, hoje isso seria ridículo, porque a cultura já não se faz em relação às simples inclinações do* terroir[9].

Sin duda, el contexto de *presença* y *La Gaceta*, antes referido, conforma el habitat en el que surgen estas páginas, pues los autores españoles citados en el texto de Casais Monteiro, así como en otros artículos de fechas parecidas (principios de los años treinta) recogidos en *Considerações pessoais*–el propio Jarnés, Ramón Gómez de la Serna[10], Guillermo de Torre[11] o algunos poetas del 27– eran firmas más que habituales en las páginas de *La Gaceta Literaria*, donde Ramón funcionó como el elemento de vínculo con la Primera Vanguardia, Guillermo de Torre fue secretario de la publicación y los poetas del 27 fueron, en mayor o menor medida, participantes activos del homenaje a Góngora que dio forma al grupo, y en el que *La Gaceta Literaria* tuvo un importante papel.

Entre los poetas próximos a *presença*, tanto Casais Monteiro como Miguel Torga y Alberto de Serpa dan muestras de fraternidad ibérica, sobre todo en textos de naturaleza poética, como los *Poemas ibéricos* de Torga o el libro *Vê se vês terras de Espanha* de Serpa. Sin embargo, Adolfo Casais Monteiro concede especial importancia a un poeta fundamental de la modernidad española, Antonio Machado (también homenajeado por Serpa o por Domingos Monteiro y referido por Torga), en su libro *A palavra essencial*, de 1965, en cuyo título está latente la conocida sentencia machadiana "la poesía es la palabra

---

[8] Adolfo CASAIS MONTEIRO, "Benjamín Jarnés", en *Considerações Pessoais*, Imprensa da Universidade, Coimbra, 1933, pág. 153.

[9] *Ibidem*, págs. 159-160.

[10] "A claridade que ele chama sobre o detalhe, lembra-me Ramón Gómez de la Serna, o mago da *greguería*, extraindo dum nada uma beleza extraordinária, fazendo, com o seu mágico estilo, dum momento insignificante um foco de luz –criando, na verdade criando, (e por isso é enorme o seu papel de precursor, ainda que de muitos ignorado) o instante como *verdade* literária (…)". *Ibidem*, pág. 164.

[11] Guillermo de Torre es citado por Casais Monteiro en los textos "Cinema, mundo do instante" y "Da inquietação", en *Considerações Pessoais*, págs. 174 y 212, respectivamente.

esencial en el tiempo". En este texto, titulado "Ideias de Antonio Machado sobre a poesia", Casais Monteiro se refiere al autor de *Campos de Castilla* con estas lúcidas palabras:

> *Poucos poetas têm lugar tão grande no meu coração como Antonio Machado, o entre nós tão pouco conhecido poeta espanhol. Ele é sem dúvida o primeiro grande poeta moderno da Espanha, moderno embora sem nenhuma revolução literária, e tendo entrado na literatura da mesma forma mansa, discreta, como soube morrer, no exílio –pior: num campo de refugiados, na França– quando a vitória de Franco o arrastou para fora das fronteiras, nas agonias da fuga precipitada. Ele inovou, purificando; renovou, não por novas formas, mas por uma voz nova: a primeira que, na poesia espanhola, estrangulou realmente o gasganete da retórica*[12].

Las palabras de Casais Monteiro saben discernir el verdadero valor de Machado en el contexto de la modernidad española. En Antonio Machado encuentra Monteiro "uma das grandes influências que sofri, embora talvez não haja sinais visíveis dela nos meus versos", y un remedio activo contra el retoricismo de la literatura española, gracias a la poesía desnuda, plena de emoción, del autor de *Soledades*.

Casais Monteiro, además, vio una antología de su poesía traducida por el poeta Rafael Morales en la prestigiosa colección Adonais, que publica en 1954 una breve pero cuidada selección de sus versos. En la misma colección, con poco tiempo de diferencia, aparecerían los nombres de Miguel Torga y Alberto de Serpa, subrayando de nuevo la importancia, a pesar de todo, del contacto establecido por *presença* y *La Gaceta Literaria* en favor del encuentro de ambas literaturas. En el prólogo que antecede a los poemas de Casais Monteiro, Rafael Morales cita a Cesário Verde, António Nobre, Mário de Sá-Carneiro o Fernando Pessoa (pensemos que, en los años cincuenta, aún no se había producido el *boom* de Pessoa en España, siendo su recepción todavía reducida) como referentes directos de su poesía, marcando la importancia del diálogo entre tradición y vanguardia establecido por Monteiro y los hombres de su generación en el contexto de las letras portuguesas. El texto de Rafael Morales tiene, además, la habilidad de saber escoger los nombres más importantes de la poesía portuguesa del siglo XIX en relación a *presença*, y destaca inteligentemente su papel dentro de la "tradición de la ruptura" de la modernidad portuguesa:

> *Jóvenes capitanes audaces de las nuevas tendencias, los poetas del llamado "Grupo de Presença", levantaban en el aire tranquilo de Portugal las enfebrecidas banderas del verso libre, del tema no considerado poético por la poesía tradicional, de la palabra insólita, borrada del lenguaje lírico por el amaneramiento y el convencionalismo, las banderas de las nuevas corrientes universales. Pero no se vaya a pensar que los poetas de PRESENÇA irrumpían como incendiarios y demoledores de la lírica anterior* (…) *Tampoco se puede considerar que aquellos jóvenes poetas, entre los que tenía un lugar destacadísimo Adolfo Casais Monteiro venían a romper con la tradición lírica de su país y a imponer modas internacionales, reñidas*

[12] Adolfo CASAIS MONTEIRO, "Ideias de Antonio Machado sobre a Poesia", en *A Palavra Essencial*, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1965, pág. 72.

 ISSN: 1988-8430

> *con el espíritu de su patria. Nada de eso. La generación de PRESENÇA sentía admiración por toda la gran poesía anterior y por la más cercana a ella. Pero su situación era la misma que había hallado el Romanticismo cuando se propuso, arrastrado por un impulso anterior, la encarnizada tarea de imponerse a las formas y a los temas ya gastados y degenerados de los últimos neoclásicos. En el arte no existen revoluciones, quizá en los demás aspectos de la vida tampoco. En el arte como en el hombre, todo es evolución* (…)[13].

Por todo ello, quizá podamos concluir que las "relaciones peligrosas" establecidas por los autores reunidos alrededor de las dos principales revistas ibéricas del momento, no fueron, a pesar de todo, infructuosas. Es evidente que el papel mediador de Giménez Caballero fue interesado y originó no pocos malentendidos. Es importante resaltar que en su libro *Amor a Portugal*, de 1949, cuyo tema fundamental es el doctorado *honoris causa* del caudillo Francisco Franco en la Universidad de Coimbra, entre el amplio grupo de escritores e intelectuales de ambos países que aparecen mencionados como miembros de la comunidad de la fraternidad ibérica, no aparecen los hombres de *presença*. Pero, a pesar de todo, una vez más la literatura acabó por escaparse por las corrientes subterráneas que unen a los dos países, esquivando los intereses políticos para convertirse, gracias al trabajo de Adolfo Casais Monteiro y algunos de sus contemporáneos, en la palabra esencial en el tiempo de la que seguimos, casi cien años después, disfrutando y aprendiendo.

[13] Rafael MORALES, "Prólogo", en *Antología* de Adolfo Casais Monteiro, Ediciones Rialp (Colección Adonais), Madrid, 1954, págs. 9-10.

Bibliografía

Afonso Ferreira, Sara. "Almada e Espanha: Os embaixadores desconhecidos", *Suroeste. Relaciones literarias y artísticas entre Portugal y España (1890-1936)*, vol. I, Antonio Sáez Delgado y Luís Manuel Gaspar (Eds.), Ministerio de Cultura/MEIAC, Madrid, 2010, págs. 283-312.

Álvarez, Eloísa; Sáez Delgado, Antonio (Eds.). *Eugénio de Castro y la cultura hispánica. Epistolario 1877-1943,* ERE, Mérida, 2007.

Apolinário Lourenço, António. "A *presença* e o "Modernismo" espanhol: breve história de um grande equívoco", *Leituras,* nº 12-13, Lisboa, Biblioteca Nacional, 2003, págs. 137-155.

Casais Monteiro, Adolfo. "Benjamín Jarnés", *Considerações Pessoais*, Imprensa da Universidade, Coimbra, 1933, pág. 153.

Casais Monteiro, Adolfo. "Ideias de Antonio Machado sobre a Poesia", *A Palavra Essencial*, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1965, pág. 72.

Garcia Morejón, Julio. *Unamuno y Portugal*, Gredos, Madrid, 1971.

Marcos de Dios, Ángel. "Unamuno y la literatura portuguesa", *Suroeste. Relaciones literárias y artísticas entre Portugal y España (1890-1936),* vol. I, Antonio Sáez Delgado y Luís Manuel Gaspar (Eds.), Ministerio de Cultura, Madrid, 2010, págs. 129-142.

Morales, Rafael. "Prólogo", en *Antología* de Adolfo Casais Monteiro, Ediciones Rialp (Colección Adonais), Madrid, 1954, págs. 9-10.

Sáez Delgado, Antonio. "La edad de oro, la época de plata y el esplendor del bronce. El *continuun* de la modernidad y la vanguardia (1901-1935)", *RELIPES. Relações Linguísticas e Literárias entre Portugal e Espanha desde o início do século XIX até à actualidade*, Gabriel Magalhães (Ed.), UBI/Celya, 2007, págs. 125-170.

Sáez Delgado, Antonio. "La lírica espiritualista de Fernando Maristany y el Saudosismo de Teixeira de Pascoaes", *Aula Ibérica,* Ángel Marcos de Dios (Ed.), Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2007, págs. 243-252.

Sáez Delgado, Antonio. "Ramón Gómez de la Serna, António Ferro y la greguería", *Península. Revista de Estudos Ibéricos,* nº 4, Instituto de Estudos Ibéricos/Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2007, págs. 195-202.

 ISSN: 1988-8430

Cuentos y leyendas de España y Portugal

Spanish-portuguese tales' collections

Enrique Barcia Mendo[1]
Grupo de Investigación LIJ. Universidad de Extremadura
ebarcia@unex.es

Recibido el 6 de julio de 2011
Aprobado el 3 de febrero de 2012

Resumen: En este trabajo presentamos un análisis de las principales colecciones de cuentos populares de Portugal y España y de las características de los movimientos de recolección, clasificación y estudio de las producciones. Presentamos igualmente los antecedentes teóricos que sustentan las actividades de los folcloristas hispanolusos agrupados en las Sociedades del Folklore de finales del siglo XIX, cuyos objetivos y metodología se consideran junto a sus contribuciones fundamentales. También se muestra el grado de fidelidad etnográfica en las versiones de los distintos recolectores de cuentos, así como las características generales de las colecciones. Nos ocupamos asimismo de ofrecer algunas versiones de cuentos de amplia difusión en la península ibérica y procedemos al trabajo comparativo de los cuentos de Portugal y España. Finalmente, y dada nuestra pertenencia a un Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, reflexionamos sobre las posibilidades que ofrecen los cuentos populares hispanolusos para ser utilizados en los contextos educativos.

Palabras clave: Cuentos de hadas, Folklore, Etnografía, Colecciones de cuentos populares españolas y portuguesas.

Abstract: The current essay shows an analysis of the main fairy tales' collections from Portugal and Spain, as well as it analyses the characteristics of the movements of collection, classification and study of the literary works. We also show the theoretical backgrounds that maintain the activities of the Spanish-portuguese folklorists assembled in the Folklore Societies of the end of the nineteenth century, whose objectives and methodology are analysed together with their main contributions. It is also shown the ethnographical fidelity degree in the several tales collectors' versions, as

[1] Este texto es la reproducción fidedigna del relato oral que expuse en el Salón de Actos de la Facultad de Formación del Profesorado el día 7 de junio de 2011, en el contexto del Curso Internacional de Verano *La enseñanza del español y del portugués en la Euroace*. Únicamente he modificado aquellas expresiones características de la narración oral sustituyéndolas por otras equivalentes del texto escrito.

 ISSN: 1988-8430

well as the collections' main features. We also deal with providing several tales' versions of a wide spreading in the Iberian Peninsula and we go through the comparison between the tales from Portugal and Spain. Finally, and due to our belonging to the Department of Didactics of Language and Literature, there is a reflection on the possibilities that the Spanish-portuguese fairy tales have concerning their use in the educational situations.

Key words: Fairy tales, Folklore, Ethnography, Spanish-portuguese tales' collections.

Con este trabajo comenzamos una nueva dimensión más literaria. Yo, por mi parte, voy a continuar esta vertiente literaria centrándome ahora en la prosa, concretamente, en el análisis de los principales elementos narrativos de la tradición oral, es decir, en el estudio de los cuentos y leyendas de Portugal y España.

Y antes de entrar en consideraciones pormenorizadas me gustaría exponerles una breve trayectoria histórica de la situación de estos materiales en nuestros dos países.

Si leemos el reciente discurso de aceptación del Premio Cervantes, otorgado a Ana María Matute podemos constatar que no siempre el cuento ha tenido el reconocimiento que se merecía:

> …*compruebo con satisfacción* –dice nuestra escritora- *que por fin el cuento ha ingresado entre los géneros respetados de nuestra literatura. Aun cuando contemos con entre sus cultivadores desde el inmenso Cervantes, que honra con su nombre este premio, hasta los más recientes de nuestros escritores, jóvenes y no tan jóvenes, hasta hace poco aún se lo ha considerado literatura "menor". Pero, por fin en España se empieza a reconocer en el cuento, en el relato corto, el valor y la importancia que merece.*

Pero debemos recordar que los cuentos de tradición oral no siempre han sido merecedores de tan elevados elogios, ni tampoco han suscitado el mismo interés del que parecen gozar en la actualidad dentro del contexto de las literaturas peninsulares.

Les expondré las principales colecciones de cuentos populares de ambas zonas y les comentaré de paso las características de los movimientos de recolección, clasificación y estudio de dichas producciones.

Aunque obviamente nos centraremos en las regiones ibéricas que constituyen el objeto de este Curso, sin embargo tendré que hacer alguna alusión a dos exponentes de otros países y de otras épocas más alejadas de la contemporaneidad. Puesto que son tres autores extranjeros, el uno francés y los otros dos alemanes los que necesariamente tenemos que situar en el inicio de nuestro trabajo.

Fue, en efecto, un parisino, Charles Perrault, nacido el mes de enero de 1628, el primero que se decide a dar a la imprenta una colección de cuentos tradicionales, de origen folklórico, que tendrían una tan inusitada repercusión en la historia de la literatura (al menos de la literatura infantil) de todos los tiempos.

 ISSN: 1988-8430

Su obra es apenas un islote en medio del gran vacío que existía en Europa sobre esta temática. Es la primera colección y tiene importantes ventajas e inconvenientes, aunque seguramente no estaremos de acuerdo en considerar unánimemente como ventajas o inconvenientes los rasgos que voy a señalar a continuación. Por ejemplo, lo que sin duda alguna los antropólogos y puristas considerarían un gran desacierto es lo que seguramente constituye también una gran ventaja y ha contribuido a la perduración de los cuentos y a su consolidación como obras maestras de la literatura infantil universal. Me refiero a las intervenciones del autor en los materiales de la tradición folklórica que publica en el siglo XVII pues, como todos ustedes saben, Perrault no es un mero transcriptor de los relatos que recopila de la tradición oral francesa, y esta infidelidad etnográfica, es decir, las intervenciones del literato, su actuación como escritor que emplea las convenciones sintácticas y estilísticas de su época, que selecciona los datos recopilados, que modifica los etnotextos, que suprime las escenas que considera excesivamente inconvenientes o procaces, que amplía los relatos originales con guiños estilísticos a sus contemporáneos, esta dimensión retórica personal es lo que ha fijado para la posteridad unos cuentos de manera casi definitiva y les ha asegurado su éxito indiscutible.

Esta actitud aparece reflejada perfectamente en esta cita de un analista francés sacada de esta página de Internet, feeclochette.chez.com/Perrault.htm, cuya lectura resulta recomendable para quienes estén interesados en la obra del escritor galo.

> *Les Contes de Perrault sont le résultat d'une censure assez nette de tous les éléments et des motifs qui, dans la version originale, pouvaient choquer ou simplement ne pas être compris par un public mondain.*
>
> *Mais Perrault ne se contente pas de retrancher ce que les contes pouvaient avoir de vulgaire; il transforme le récit et l'adapte à la société de son temps, ajoutant des glaces et des parquets au logis de Cendrillon, restituant l'action du Petit Poucet à l'époque de la grande famine de 1693.*
>
> *Parallèlement, il les teinte d'un humour spirituel, agrémente le récit de plaisanteries parfois piquantes, destinées à ne pas prendre le merveilleux des contes trop au sérieux, déclarant par exemple que l'ogresse de la Belle au bois dormant veut manger la petite Aurore à la sauce Robert, que le prince et sa belle ne dormirent pas beaucoup après leurs retrouvailles, ou encore que les bottes du Chat botté n'étaient pas très commodes pour marcher sur les tuiles des toits*[2].

Pero excepción hecha de este volumen que contiene apenas una docena de cuentos (exactamente 10 relatos: 7 en prosa y 3 en verso), debemos buscar el antecedente inmediato de nuestras colecciones hispanoportuguesas, un par de siglos más tarde, y trasladarnos al siglo XIX a Alemania, pues es allí donde los hermanos

[2] *feeclochette.chez.com/perrault.htm* [7 de enero de 2012].

Grimm publican sus *Kinder und Hausmärchen*, sus célebres *Cuentos para la Infancia y el Hogar,* que tan notables repercusiones habrían de tener en el contexto de las investigaciones folklóricas europeas. Tal es la magnitud del alcance de estos relatos que la obra de los Grimm, además de haber sido traducida a más de 160 idiomas, ha sido incluida en el *Memory of the World Programme* (Programa Memoria del Mundo) la iniciativa internacional promovida por la Unesco a partir del año 1992 y que pretende preservar y facilitar el acceso a aquellas producciones y documentos históricos que sean considerados más relevantes de entre los distintos pueblos del mundo.

A este propósito la ilustre crítica y estudiosa de la literatura infantil, Carmen BRAVO VILLASANTE, nos dice que *así como los Grimm son los padres del folklore alemán, y podríamos decir que universal, a Fernán Caballero le cabe la gloria de ser la matriarca del folklore español*[3]. Fue precisamente Fernán Caballero la primera escritora española que destacó la importancia de la obra de los hermanos Grimm refiriéndose a ellos en términos francamente elogiosos:

> *Entre las colecciones de cuentos y leyendas populares e infantiles, que siempre hemos leído con encanto, existe una alemana, en tres tomos, formada por los eruditos hermanos Grimm, en la que no se han contentado estos incansables investigadores con recogerlos de su patria, sino que han hecho otro tanto con los cuentos y leyendas de otros países, buscándolos y trayéndolos hasta del Japón*[4].

Es interesante destacar que les llama 'eruditos' e 'incansables investigadores' y no 'escritores' y es que, en efecto, los hermanos Grimm no se consideraron escritores de libros para la infancia, sino que más bien se tenían por folkloristas con un sentimiento patriótico muy desarrollado. De hecho sus primeras ediciones (1812 y 1814) no iban acompañadas de las ilustraciones que caracterizan las obras infantiles, sino de eruditas notas a pie de páginas al estilo de las que se insertarán en las posteriores ediciones españolas o portuguesas de nuestros folkloristas peninsulares.

La intención de su obra entronca más bien con el programa de recuperación o reforzamiento de la identidad nacional que caracteriza a los movimientos nacionalistas surgidos de ámbitos fuertemente impregnados de romanticismo.

Fue precisamente esta corriente literaria la que estuvo en el origen del interés que suscitaron las leyendas medievales y otras manifestaciones identitarias de las características fundamentales de los pueblos, como puedan ser los romances, las baladas y canciones populares y, naturalmente, las leyendas y los cuentos de tradición oral.

---

[3] C. BRAVO-VILLASANTE, "Introducción", pág. 13, en Fernán CABALLERO, *Cuentos de encantamiento y otros cuentos populares*, edición, introducción y notas de Carmen Bravo Villasante, Biblioteca de los cuentos maravillosos, José Olañeta (Ed.), Palma de Mallorca, 1986.
[4] *Ibidem*, pág 12.

 ISSN: 1988-8430

Esta idea de la esencia de los pueblos tan querida por los escritores románticos tiene, a su vez, origen en las teorías del filósofo y crítico literario Johann von Herder que contribuyeron a la aparición del romanticismo alemán y, en consecuencia, del movimiento romántico europeo.

Fue, en efecto, HERDER quien acuñó el concepto de *Volksgeist* o espíritu del pueblo. Cada nación tiene una lengua propia, pero también una cultura, una manera de situarse en el mundo distinta de la de los demás pueblos. Este *espíritu del pueblo* se expresa fundamentalmente en la poesía popular y en aquellas otras manifestaciones de la cultura tradicional, como puedan ser los cuentos y leyendas que constituyen el objeto de este trabajo.

Las teorías de HERDER sirvieron para configurar algunos postulados del Romanticismo que son los mismos que encontraremos en los folkloristas decimonónicos, en nuestros investigadores y recolectores de Portugal y España.

El sustrato romántico lo encontramos en el amor por las leyendas medievales, por la imaginación y la fantasía frente a la realidad, en la importancia concedida al exotismo oriental, a los cuentos de hadas, a las mitologías nórdicas, así como en la nostalgia por el pasado tradicional, elemento generalmente asociado al componente nacionalista, que llevó a que se realizaran varias recopilaciones de antiguas canciones populares.

Este sería el contexto previo al nacimiento de las Sociedades del Folklore que tan decisivo papel desempeñarían en la labor de rescate de los cuentos y leyendas de tradición oral.

Pero antes de adentrarnos en el estudio de las Sociedades Folklóricas, permítanme referirme a la persona que fue la pionera en la recogida y publicación de los cuentos populares en la península ibérica, que curiosamente no fue nacida ni en Portugal ni en España, sino en un pueblecito de Suiza, Morges, en 1796, me refiero, claro está, a Cecilia Böhl de Faber y Larrea, más conocida por su pseudónimo de Fernán Caballero. Pues fue ella, en efecto la que publicó a mediados del siglo XIX los *Cuentos y poesías populares andaluzas*, en la *Revista Mercantil de Sevilla*, concretamente el año 1859, es decir, veinte años antes de la primera publicación portuguesa de cuentos, la de Adolfo Coelho, y veinticinco años antes de la primera publicación de los *Juegos populares infantiles* de Sergio Hernández de Soto, que tuvo lugar en 1884, en la Biblioteca de las Tradiciones Populares.

Fernán Caballero es consciente del vacío que existe en España en lo que se refiere a la labor de recuperación del patrimonio cuentístico que habían iniciado unos años antes los hermanos Grimm, por eso dice en su prólogo de 1859 que:

> *En todos los países cultos se han apreciado y conservado cuidadosamente no sólo los cantos, sino los cuentos, consejas, leyendas y tradiciones populares e infantiles; en todos menos en el nuestro. Este desdén es tanto más de extrañar cuanto que se observa en país poseedor de cosas tan bellas como originales en estos géneros, y que tiene la gloria de que los cantos populares que en otros tiempos se coleccionaron en los Romanceros, sean en el día joyas cuya posesión, adquirida a peso de oro, se disputan nacionales y extranjeros*[5].

Fernán Caballero termina su prólogo con unas palabras que son una declaración de intenciones, casi una anticipación literal de la actitud que mantendrán años más tarde los folkloristas españoles o portugueses empeñados en la recuperación del patrimonio de la cultura popular:

> *Cuando vimos que España, que tan rica es en esta clase de producciones populares, era el solo país que no había contribuido por su parte a formar la colección, nos propusimos dar a la estampa algunas de las creaciones que produce en diversos géneros su rica e inagotable musa popular.*
>
> *La mina que hemos sacado de estos preciosos materiales no es la única que existe; cada provincia, cada pueblo, cada aldea, tiene la suya, que empiezan por fin a explotarse.*

Fernán Caballero comienza, pues, a explotar esa veta que encuentra depositada en la memoria de los hombres y mujeres del pueblo que son al mismo tiempo sus depositarios y sus transmisores. Ella es consciente de que a pesar de la importancia de su trabajo, este no deja de ser una labor subsidiaria, desde el punto de vista de la creatividad. Por eso, en una carta que envía a Hartzenbusch, fechada le 11 de abril de 1852, nuestra escritora le dice que (…) *los cuentos no los compongo, y no hago sino anotar y bordarlos*, frase que muestra con absoluta claridad su actitud con respecto al tratamiento de los textos que recibe de los informantes, sobre la que volveremos más adelante y que ahora me gustaría comentar con palabras de la ya citada Carmen BRAVO VILLASANTE:

> *En efecto, Fernán no inventa nada, escucha y escribe del natural, pero tal y como hoy se entiende la tarea del folklorista, ella no es una genuina folklorista, como tampoco lo son los Grimm, ya que no conserva el acento y el habla del relato, tal y como hoy acostumbran a hacerlo los verdaderos folkloristas, que respetan hasta las corrupciones del lenguaje del ser transmisor* (...)[6].

Será preciso esperar algunos años para que esta actitud de fidelidad absoluta a los textos que facilitan los informantes se generalice entre los investigadores de la

[5] Fernán CABALLERO, *Cuentos de encantamiento y otros cuentos populares*, edición, introducción y notas de Carmen Bravo Villasante, Biblioteca de los cuentos maravillosos, José Olañeta (Ed.), Palma de Mallorca, 1986, pág. 12.
[6] *Ibidem*, pág. 18.

 ISSN: 1988-8430

cultura popular. Durante el siglo XIX, tanto en España como en Portugal, la actitud mayoritaria de los folkloristas será muy semejante a esta que acabamos de comentar.

Y dejamos ya a esta ilustre precursora para comentar el empuje que experimentan los estudios de la tradición oral, gracias a la tarea organizada de las Sociedades del Folklore que surgen en España a imitación de las que se crearon en Inglaterra, a finales del siglo XIX.

Nuestros dos países han experimentado una evolución semejante en esta tarea de recopilación de cuentos y leyendas populares. No obstante, según manifiesta la especialista portuguesa de la Universidad del Algarve, Isabel CARDIGOS, las colecciones lusas han tenido una menor repercusión internacional, han sido menos divulgadas, menos conocidas por el resto de los especialistas europeos, a pesar de que los estudios sobre el Romancero fuesen verdaderamente prematuros en nuestro país vecino.

> *O fascínio dos Românticos pela tradiçao popular, encuanto herdeira das raízes profundas da identidade nacional, començou por se concretizar em Portugal em relaçao ao Romanceiro, com Almeida Garret, em 1823 ou 1824*[7].

Sin embargo no sucedió lo mismo con las colecciones de cuentos y leyendas portugueses:

> *Quanto ao interesse pelos contos tradicionais, ele só veio verdadeiramente a emergir em Portugal a partir do último cuartel do século XIX*[8].

Para la profesora CARDIGOS existen dos razones fundamentales que explican este ostracismo de los cuentos de tradición oral portugueses. Por un lado tendríamos que considerar la larga dictadura de Oliveira Salazar que inicia su carrera política en 1928:

> *…o qual em breve instauraría uma ditadura que, durante mais de 40 anos, fechou Portugal em relaçao ao mundo. Enquanto pela Europa se procurava integrar os materiais nacionais num corpus global, num espírito de diálogo, o único que permite discernir a semelhança e a diferenta, os etnógrafos portugueses estavam na sua maioría, ocupados a contemplar o umbigo de sua "portugalidade*[9].

[7] Isabel CARDIGOS, "O conto tradicional português: um segredo que o mundo desconhece", en *Cuentos y Leyendas de España y Portugal*, I Seminario Internacional, Badajoz-Évora, Editora Regional de Extremadura, Mérida, 1997, pág. 39.
[8] *Ibidem,* pág. 39.
[9] *Ibidem,* pág. 42.

La otra razón es de origen más técnico y se concretaría en la falta de catalogación y de clasificación según los criterios de los Índices internacionales (como el de Aarne y Thompson) de los materiales que se recogen en Portugal. Ningún folklorista, etnógrafo o antropólogo portugués se ocupó de esta tarea que resulta fundamental para que los investigadores de otros países puedan acceder a las colecciones lusas y proceder a los estudios comparativos o de otra naturaleza. Isabel CARDIGOS así lo manifiesta en su artículo ya citado anteriormente:

> *É tempo de os portugueses deixarem de ser tao modestos e limitados em relaçao à projecçao dos contos e lendas que recolhem. Nao é, obviamente, a quantidade ou a qualidade do material recolhido e publicado que levou ao quase desconhecimento dos nossos contos e lendas fora de Portugal, mas sim, a persistência em nao ordenar e classificar o material segundo o consenso internacional*[10].

En España esta tarea ha sido realizada por Julio Camarena y Maxime Chevalier a quienes debemos agradecer su extraordinario esfuerzo de catalogación de cuentos tradicionales, que se concretó en la primera de sus publicaciones, el *Catálogo tipológico del cuento folklórico español*, publicado en la Biblioteca Románica Hispánica por la Editorial Gredos, en 1995, y dedicado a los Cuentos maravillosos. Catálogo al que habrían de seguir los volúmenes dedicados a los *Cuentos de animales* (1997) y, más recientemente, en 2003, a los *Cuentos religiosos* que configuran una imprescindible aportación para los estudiosos de la cuentística popular.

Pero ocupémonos ahora de las Sociedades del Folklore que mencioné anteriormente y que tan importante papel había de desempeñar en la recogida, clasificación y estudio de los cuentos y leyendas populares.

Las sociedades de folklore surgen por la iniciativa de Antonio Machado y Álvarez, que utilizó el pseudónimo de Demófilo, quien tomó como referencia la ya fundada en Londres, en 1878, es decir, la *Folk-lore Society*.

Entre sus objetivos debemos destacar la importancia concedida a la recogida de materiales de la cultura popular que deberán ser reproducidos con la máxima fidelidad posible de tal manera que puedan posteriormente ser estudiadas científicamente.

Entre estos materiales destacan los que figuran en esta cita de MACHADO Y ÁLVAREZ en la que precisa la utilidad y los fines de esas recopilaciones:

> *Las coplas no han de estudiarse por bonitas, ni los trovos por caprichosos, ni las adivinanzas por ingenuas, ni por raras y curiosas las tradiciones y leyendas: coplas, adivinanzas,*

[10] *Ibidem*, pág. 43.

 ISSN: 1988-8430

tradiciones, leyendas, trovos, adagios, refranes, proverbios, diálogos, juegos cómicos, cuentos, locuciones peculiares, frases hechas, giros, etc. han de estudiarse como materia científica[11].

Como muy bien ha señalado MARCOS ARÉVALO:

Dos fueron los pilares en los que se sustentaron los presupuestos teóricos del folklore español: uno, las teorías evolucionistas de Darwin y su aplicación a los fenómenos socioculturales; el otro, la concepción spenceriana de la historia, que trasladaba el centro de gravedad de la misma de los reyes al pueblo[12].

Tanto Machado como quienes le secundaron en su propósito están convencidos de que el primer trabajo consiste en la recogida e inventario de los materiales que debe ser prioritaria, dejando para posteriores trabajos el estudio de los mismos y la elaboración de un corpus teórico que pueda sustanciar esos materiales.

Están firmemente convencidos de que esos estudios que se elaborarán desde perspectivas rigurosamente científicas pueden contribuir a desvelar el auténtico significado de la historia de nuestro país. Estamos asistiendo al inicio de los estudios de la antropología en España y, aunque los folkloristas carecen de la metodología de esta disciplina, sin embargo, hemos de reconocer que utilizan procedimientos técnicos más o menos acertados de recogida y clasificación de los materiales.

Antonio Machado es el iniciador del movimiento folklorista y su actitud será seguida en Extremadura por ilustres pioneros como don Luis Romero y Espinosa y don Matías Ramón Martínez.

Javier MARCOS ha escrito la historia de esta evolución en la que podemos leer que

(…) *cuando Demófilo crea el 28 de noviembre de 1881 el Folk-lore Andaluz (Sevilla), el extremeño* (L. Romero y Espinosa) *constituye, el 11 de junio de 1882, siguiendo el modelo diseñado por aquel, el Folk-lore Frexnense*[13].

Extremadura ha sido, pues, una región pionera en el inicio de los estudios etnográficos relacionados con la sabiduría popular. A la Sociedad del *Folk-lore frexnense,* que posteriormente se refundiría con los miembros andaluces dando lugar al *Folk-lore frexnense y Bético-extremeño*, seguirían muchas otras agrupaciones locales como las de Burguillos, Bodonal, Segura de León, Valverde, Don Benito, Almendralejo, Llerena,

[11] A. MACHADO Y ÁLVAREZ, "Introducción", *El Folk-lore Andaluz,* Sevilla, 1882-1883. Consultado en J. Blas Vega y E. Cobo, *El Folk-Lore andaluz*, Edición conmemorativa del centenario, Servicio de publicaciones del Ayuntamiento de Sevilla, Editorial tres, catorce. diecisiete, Madrid, 1981, pág. 474.
[12] J. MARCOS ARÉVALO (Coord.), *El Folk-Lore Frexnense y Bético-Extremeño*, reproducción facsímil, Editora Regional de Extremadura, Badajoz, 1987, pág. VIII.
[13] *Ibidem*, pág. XIII.

Fuente de Cantos o Jerez de los Caballeros, todas ellas constituidas según los principios, la metodología de trabajo y los objetivos que fueron señalados por el líder indiscutible del movimiento, don Antonio Machado; principios que podemos encontrar diseminados en los artículos publicados por Demófilo en las distintas revistas andaluzas o extremeñas, así como en las Actas de Constitución de esas Sociedades. De la introducción que redacta Machado y que se reproducirá en el primer número de la revista *El Folk-lore Andaluz*, saco estas observaciones que servirán de guía a los folkloristas extremeños:

> *El objeto de esta Sociedad hállase declarado en el primer artículo de sus estatutos, que, textualmente traducido, dice: La Sociedad del Folk-lore tiene por objeto la conservación y publicación de las tradiciones populares, baladas legendarias, proverbios locales, dichos, supersticiones y antiguas costumbres… y demás materias concernientes a esto*[14].

Este movimiento tiene unos años de extraordinaria fecundidad en Extremadura y Andalucía (y posteriormente en otras regiones españolas) en los que se recogen y clasifican numerosos materiales considerados en trance de extinción.

En Portugal, sin embargo no se sigue este modelo machadiano, pero eso no significa que los postulados etnográficos no se aplicaran en el territorio luso. Allí surgieron ilustres folkloristas y antropólogos que realizaron una tarea similar. De hecho podemos constatar que los estudiosos españoles mantenían contactos con los portugueses animándoles a implantar dichas actividades y Sociedades en su patria.

En la edición facsímil de Marcos Arévalo, que está sirviéndonos de documento base para la redacción de este apartado, encontramos la prueba de esto que acabo de comentarles:

> *Folk-Lore Portugués.- En el vecino reino van tomando gran importancia los estudios del saber popular, merced a las publicaciones y trabajos de los Sres. Z. Consiglieri Pedroso, Adolfo Coelho, J. Leite de Vasconcellos y A. de Sequeira-Ferraz. Este movimiento, cada día más vivo y animado, traerá consigo la instalación de la Sociedad Folk-Lore portugués dentro de un plazo no lejano.*

La correspondencia que mantienen los extremeños y los portugueses nos muestra que, en efecto, los contactos existieron y que los folkloristas de uno y otro lado de la raya estaban animados por el mismo espíritu investigador, como se desprende de la carta que Vasconcellos envía a Romero y Espinosa:

[14] *Ibidem*, pág. 2.

 ISSN: 1988-8430

Porto, 5-7-1882

Sr. D. Luis Romero y Espinosa.

Do meu maior respeito:

Recebí competentemente a attenciosa carta de V.E., bem como o Programma do Folk-Lore Frexnense, o que tudo muito e muito agradeço. Por falta de tempo nao respondí primmeiro, do que espero V. E. se digne disculparme.

Applaudo sinceramente a ideia da fundaçao do centro extremenho, e faço votos porque surta o desejado effeito o grande movimiento folk-loristico que se está produzindo nessa naçao no sa erma e nossa amiga. Pouco valho; mas ese pouco está a disposiçao de V. E. Espero com interesse a publicaçao do jornal, e para póde contar com a minha humilde collaboraçao, principalmente em criticas bibliographicas, que é o que, como estrangeiro, posso offrecer de mais propio.

De V. E.

a. collg. obg.

J. Leite de Vasconcellos

Los contactos no son un hecho aislado entre dos colegas, también Consiglieri Pedroso mantiene correspondencia con Luis Romero como podemos ver en otra sincera carta redactada con el estilo ampuloso y formalista de la época.

Lisboa 19 de julio de 1882.

Sr. D. Luis Romero y Espinosa.

Muy señor mío y de toda mi consideración y respeto: Sorprendido lo más agradablemente posible por la carta que V. me ha dirigido, me apresuro a contestarla dándole por ella las más expresivas gracias. Siento, sin embargo, no tener la importancia a que V. tan bondadosamente se refiere para ponerla a la disposición de su noble empresa; pero, si es pequeño mi valimiento, si poco significan los trabajos que a las tradiciones populares o al Folk-Lore he consagrado, me sobre el buen deseo para acompañar a los valientes trabajadores que en España se dedican a este género de estudios ¿Qué puedo yo hacer a favor de vuestra Sociedad. Disponga V., ilustre colega, de mi buena voluntad.

Dentro de algunos días enviaré a V. algo de lo que he publicado sobre mitología y tradiciones populares portuguesas.

Perdone V. mi osadía al escribirle en el bellísimo idioma español, idioma tan rico y tan sonoro que causa la desesperación de los políglotos. Es casi un crimen que extranjeros labios lo pronuncien y pluma extranjera lo escriba; pero mi afición a las cosas de España, mi entusiasmo hacia su opulenta literatura y mi entrañable amor a la lengua en la cual han expresado sus luminosos conceptos Cervantes y Calderón, Ayala y Castelar, Campoamor y Núñez de Arce, serán parte a disculpar mi atrevimiento.

De V. afectísimo servidor y colega.

q.b.s.m.
Z. Consiglieri Pedroso

Profesor Catedrático de Historia y Director del Curso Superior de Letras de Lisboa, Presidente de la Sociedad de Escritores portugueses.

Dicho esto se hace necesario considerar las aportaciones básicas de los movimientos de estas sociedades folklóricas que, desde mi punto de vista, podemos resumir en cuatro contribuciones fundamentales:

1.- Revalorización de los cuentos y leyendas de tradición oral (y del resto de los materiales de la cultura popular).
2.- Creación de una amplia red de colaboradores interesada en la recuperación de las tradiciones locales.
3.- Elaboración de cuestionarios que contemplan los materiales que han de recogerse, así como unas normas de actuación metodológica.
4.- Puesta en marcha de la Biblioteca de las Tradiciones Populares que habría de ocuparse de dar a la imprenta los materiales recogidos.

 ISSN: 1988-8430

Comentemos ahora brevemente estos apartados que acabo de señalar.

1.- Revalorización de la tradición oral

La actividad de los miembros de las Sociedades del Folklore, su interés por la cultura popular, contribuyó notablemente a sacar del olvido los relatos tradicionales. Es cierto que tanto los cuentos como las leyendas no gozaban del prestigio de las obras mayores de la literatura de autor, de las novelas, de la poesía o de la épica. Los cuentos populares, asimilados en muchos casos a los cuentos para niños, han sido considerados un subgénero literario, manifestaciones de escaso interés artístico, producto del vulgo iletrado que se deleitaría con esos relatos tan poco espirituales, tan groseros como intrascendentes. Voy a ofrecerles solo un testimonio de uno de los recolectores cuya apreciación podemos considerar representativa de la situación en que se encontraban los pioneros en estas actividades de recogida de cuentos. Se trata de las observaciones que hizo Sergio Hernández de Soto en el prólogo de su libro, *Cuentos populares de Extremadura*, donde en efecto comenta las dificultades que debe afrontar un folklorista interesado en recoger cuentos:

> *¡Recogerlos! ¿Y dónde, cómo y de quién? He aquí el problema que no podía resolver por mí solo y para el cual necesitaba el concurso de otros. Encontrar esos otros era la cuestión.*

Son tantas las dificultades que no duda en calificar su trabajo de "ardua empresa".

> *He dicho ardua empresa, porque lo era en efecto, dada la indiferencia con que se miraban y aún se miran en España esta clase de trabajos. Vaya V. con cuentecitos á la mayoría de las personas de la sociedad actual, y, o le contestan a V. que los deje de tonterías, o bien dicen en tono zumbón:-¿va usted ahora a aprender cuentos?-y se le ríen á usted en sus propias barbas ni más ni menos que las criadas de los Duques se reían en las del hidalgo manchego…*
>
> *¡Qué de burlas, qué de sonrojos, qué de apostrofes debe sufrir* (el folklorista)*! Y siempre con la sonrisa en los labios, porque el asunto de que se trata es tan baladí, que no es para tomarlo en serio, ni incomodarse por tan poca cosa*[15].

[15] S. HERNÁNDEZ DE SOTO, *Cuentos populares de Extremadura*, Biblioteca de las Tradiciones Populares, Tomo X, Librería de Fernando Fé, Madrid, 1886, págs. 9-10.

2.- Creación de una amplia red de colaboradores

Tanto Antonio Machado como sus colaboradores se empeñaron desde el principio en crear una extensa red de personas interesadas en la recopilación y estudio de las tradiciones populares.

Además de los creadores y promotores de las Sociedades del Folklore, debemos incluir a los miembros honorarios de las mismas, así como la amplia red de informantes, colaboradores o corresponsales que se establecen en cada localidad a los que recurrirán como fuentes de información fundamentales. Estos serán los destinatarios de los cuestionarios, interrogatorios o entrevistas personales.

Cuando Javier MARCOS analiza los procedimientos y la metodología empleados por nuestros folkloristas, comenta que la *Técnica habitualmente utilizada fue la de enviar a los corresponsales de los centros locales cuestionarios puntuales que, una vez cumplimentados, deberían remitir al Centro matriz. Técnica la de los "cuestionarios a distancia" que hoy sería rechazada*[16].

El estudio del folklore surge del interés mostrado por una élite intelectual, perteneciente a la burguesía universitaria y progresista, pero que desde sus inicios consideraron que los informantes más preciados serían, lógicamente, las gentes del pueblo cuyo espíritu (el *Volgeist*, al que me he referido anteriormente) es el que, en definitiva, pretenden captar con la interpretación y el análisis de los materiales de su cultura oral.

Esta red de colaboradores se establece a través de las agrupaciones locales extremeñas, pero no debemos olvidar que en ella podemos perfectamente incluir a los folkloristas portugueses con los que existen importantes contactos profesionales. Ya me referido anteriormente a la correspondencia entre Romero y Espinosa y Adolfo Coelho o Leite de Vasconcellos, pero además tendremos que mencionar también los debates que mantuvieron en distintos medios escritos dos de los más notables estudiosos hispanolusos, Romero y Vasconcellos:

> *El extremeño en desacuerdo con la clasificación que hizo el lusitano en Dictados "Tópicos de Portugal, colligidos da tradiçao oral", publicó un duro estudio donde proponía una taxonomía que, según él, se basaba en criterios más científicos. Argumentos que no tardarían en ser refutados por Vasconcellos desde las páginas de la* Revista de Estudios Livres. *La polémica fue significativa en cuanto a la variedad de materiales que cada autor esgrimió a favor de sus causas.*[17]

[16] J. MARCOS ARÉVALO (Coord.), *El Folk-Lore Frexnense y Bético-Extremeño*, reproducción facsímil, Editora Regional de Extremadura, Badajoz, 1987, pág. XXXV.
[17] *Ibidem*, pág. XIX.

 ISSN: 1988-8430

3.- Elaboración de cuestionarios

En cuanto a este tercer punto debemos señalar los esfuerzos que se realizan desde distintos ámbitos encaminados todos ellos al acopio y la recopilación de materiales de tradición oral. Como ejemplo puedo presentarles este cuestionario, elaborado por los miembros del *Folk Lore Bético-Extremeño* que solicitan la ayuda de cuantos informantes puedan facilitar datos sobre, una amplia temática de 19 apartados relacionados con las tradiciones populares, todos ellos redactados desde el convencimiento de la importancia de semejantes estudios, pues, y cito literalmente, *nadie ignora que á las costumbres populares hay que acudir para conocer los distintos grados de cultura por que la humanidad ha pasado en las diversas épocas de la historia, y que en las prácticas, ritos, supersticiones y ceremonias adheridas á esas costumbres se encuentra la clave de los más oscuros problemas históricos*[18].

En el cuestionario se especifican los campos que deben ser considerados objeto de estudio, señalando para cada uno de ellos las instrucciones que deben seguirse para una detallada y correcta recopilación. Como no disponemos de espacio/tiempo suficiente, les proyecto solamente los epígrafes de cada centro de interés, y, a título de ejemplo, les reproduzco solamente los detalles de un par de ellos, el segundo y el octavo referidos a los Matrimonios y las Diversiones.

Estos son las costumbres populares objeto de las recomendaciones del Cuestionario:

I.- Bautizos.

II.- Matrimonios.- Usos, ceremonias y demás actos vulgares ó supersticiosos para pedir la novia, para las amonestaciones, bendición, nupcias, bodas, etc.- Describir las cencerradas á los cónyuges viudos.

III.- Defunciones.

IV.- Música y bailes.

V.- Agricultura.

VI.- Ganadería.

VII.- Industrias.

VIII.- Diversiones.- ¿Qué juegos son los conocidos en esa población, tanto para la diversión de hombres y mujeres, como para niños y niñas? – Comedias y representaciones vulgares, si las hay.- Torneos, justas, farsas, y capeas de toros.- Paseos tradicionales.- Veladas y romerías.

IX Carnaval.

X.- Día de Ceniza.

XI.- Domingo de Piñata.

[18] J. MARCOS ARÉVALO (Coord.), *El Folk-Lore Frexnense y Bético-Extremeño*, reproducción facsímil, Editora Regional de Extremadura, Badajoz, 1987, pág. 158.

XII.- Semana Santa.
XIII.- La Cruz de Mayo.
XIV.- San Juan Bautista.
XV.- Todos los Santos.
XVI.- Día de Difuntos.
XVII.- Noche buena.
XVIII.- Fiestas religiosas.
XIX.- Actos jurídicos.

4.- La Biblioteca de las Tradiciones Populares

Todo este esfuerzo de recopilación carecería de sentido si no se hubiesen preocupado de la clasificación y estudio de los materiales y sobre todo si no se hubiesen preocupado de la difusión de los resultados a través de la publicación de los mismos. Para ellos las Sociedades del Folklore disponen de distintos boletines y revistas y, sobre todo, de la Biblioteca de las Tradiciones Populares.

El gran impulsor de estas colecciones ha sido, una vez más don Antonio Machado Álvarez. Fue él, en efecto, quien impulsó la *Revista del Folklore Andaluz*, que se publicó con periodicidad mensual durante los años 1881 y 1883, revista que posteriormente pasaría a llamarse *El Folklore Bético Extremeño*, de las que poseemos ediciones facsímiles, como la coordinada por el antropólogo extremeño Javier Marcos Arévalo. Tanto en estas revistas, como en *la Enciclopedia* (1877), Antonio Machado creó secciones permanentes sobre literatura popular, en las que los eruditos y folkloristas de la época difundieron sus aportaciones.

Pero quizás la publicación más interesante sea la Biblioteca de las Tradiciones Populares, colección que dirigió Demófilo desde 1883 hasta 1888, en la que se publicaron once volúmenes sobre folklore de distintos puntos de la península ibérica. Entre ellos, podemos destacar los *Cuentos Populares de Extremadura*, recogidos y anotados por Sergio Hernández de Soto, socio fundador del Folk-Lore Andaluz y honorario de Extremadura, que vieron la luz en el Tomo X, de 1886.

En Portugal, los folkloristas e investigadores de la cultura popular también dispusieron de revistas que desempeñaron un papel fundamental en la difusión de los materiales objeto de estudio. Entre las más notables podemos destacar la *Revista d'ethologia e de Glottologia* (Lisboa-Porto, 1880) promovida por F. Adolho Coelho o la *Biblioteca Ethnographica Portugueza*, (Porto, 1882), tutelada por Leite de Vasconcellos.

Además de los artículos que en ellas se publican debemos considerar ahora los libros específicos de cuentos o leyendas portugueses o españoles que son los que constituyen el objeto fundamental de este trabajo.

 ISSN: 1988-8430

A la hora de presentarles a ustedes los principales volúmenes, he optado por hacerlo en función del año de su publicación, en lugar de organizarlos por países, pues de esta manera se integran en una única lista que contribuye a potenciar una perspectiva unitaria e integradora.

1879: el primer volumen de cuentos es el de Adolfo Coelho. Son los *Contos populares portugueses*, que ven la luz en Lisboa, Plantier, 1879, y comprende 75 cuentos.

1883: Teófilo Braga: *Contos tradicionais do povo português*, Porto, Livraria Universal de Magalhaes, 2 volúmenes, el primero de ellos contiene 125 cuentos.

1886: Sergio Hernández de Soto, *Cuentos populares de Extremadura*, Biblioteca de las tradiciones populares españolas, Tomo X, Madrid, Librería de Fernando Fe, que contiene 26 cuentos.

1910: Consiglieri Pedroso: *Contos populares portugueses*, editado en Lisboa, con 58 cuentos y una edición posterior de 1985, con prefacio de María Leonor Machado de Sousa

1944: Marciano Curiel Merchán: *Cuentos extremeños*. La primera edición data de 1944 y fue publicada por el Consejo Superior de investigaciones científicas. Posteriormente, en 1987 y en 2006, la Editora Regional de Extremadura los reedita, con prólogos de María José Vega y de las hermanas Pilar y Marisa Montero Curiel; estas últimas incluyen en su edición una catalogación de los cuentos según el índice internacional de Aarne y Thompson. En total, son 144 cuentos.

1946: Aurelio M. Espinosa: *Cuentos populares recogidos de la tradición oral de España*. Editados por el CSIC, con un total de 280 cuentos.

1969: José Leite de Vasconcelos: *Contos populares e lendas*, editado por la Universidad de Coimbra en 1964, con prólogo de A. da Silva Soromenho y P. Caratao Soromenho, incluye 674 cuentos y leyendas.

1992: Antonio Thomaz Pires: *Contos populares alentejanos. Recolhidos da Tradiçao oral*. Editados por el Centro de estudios dos povos e culturas de expressao portuguesa, cuenta con una edición crítica e introducción de Mario F. Lages e incluye 84 cuentos.

Si sumamos los cuentos de todas estas colecciones obtenemos un total cercano a los mil quinientos cuentos, lo que significa un corpus teórico realmente abundante que seguramente merece un estudio comparativo global que todavía no ha sido realizado, aunque dispongamos de excelentes monografías y recientes ediciones, con magníficas introducciones y revisiones actualizadas.

Entre este corpus de relatos, podemos encontrar cuentos de encantamiento (los maravillosos o de hadas), cuentos realistas y burlescos, cuentos de adivinanzas y enigmas, cuentos mínimos y del nunca acabar, cuentos de fórmula, retahílas, de animales, cuentos obscenos y anticlericales, religiosos y de pedir licencia…, es decir, disponemos de un amplísimo corpus de muy variada temática que con toda seguridad puede satisfacer las necesidades de los docentes que siempre podrán encontrar algún relato que se ajuste a las necesidades de sus programaciones y que satisfaga, tanto desde el punto de vista del contenido, como desde sus aspectos formales y estilísticos, los objetivos de su enseñanza.

Posteriormente nos ocuparemos de facilitar una breve relación de actividades didácticas que pueden llevarse a cabo a partir de los cuentos populares, por el momento van a permitirme que les señale algunas de las características generales de estas colecciones o bien de las actitudes de sus autores que están de tal manera presentes en sus prólogos que han llegado a constituir lo que los especialistas llaman "tópicos prologales".

Por ejemplo, casi todos ellos parten del firme convencimiento de la urgente necesidad de recoger los cuentos de la tradición oral para preservarlos del olvido al que según todos ellos están condenados.

Nuestros folkloristas creen que los cambios que experimenta la sociedad traerán como consecuencia la pérdida del hábito de contar cuentos y, consecuentemente, la desaparición de los mismos que, cuando ellos trabajan, ya sólo conocen un número de informantes reducido. En la actualidad sabemos que la tradición oral probablemente no desaparecerá nunca, que lo que se produce es un cambio en la función que desempeñan los cuentos y demás materiales que la integran, que cada generación modifica las funciones que realizan para adaptarlas a sus necesidades, a los cambios que experimenta cada nueva organización del sistema social. Si contemplamos estas afirmaciones con la perspectiva que nos dan los años, podremos constatar que, en efecto, las sociedades tecnológicas organizan el ocio de manera que ya no se dispone de tiempo para reunirse frente a la chimenea en las largas jornadas de invierno y sentarse a escuchar los cuentos de los abuelos. Pero esa función la siguen ejecutando los maestros en los centros escolares, o la televisión, los videos, los dvds o los distintos dispositivos virtuales e interactivos que ofrecen una amplia gama de relatos ancestrales, de cuentos tradicionales vigentes en los nuevos soportes informáticos.

Pero en cualquier caso, la creencia de los folkloristas ha contribuido a la recogida y conservación de los cuentos tanto en España como en Portugal. Podría ponerles ejemplos de cada uno de los recopiladores, pero no quiero cansarles con un repertorio que, al fin y a la postre sería repetitivo, de manera que voy a ofrecerles una única cita del prólogo a los *Cuentos populares de Extremadura*, de Sergio Hernández de Soto sacada por nuestro autor extremeño del libro de un colega portugués de finales del

 ISSN: 1988-8430

XIX, de manera que si me permiten la expresión, así "matamos dos pájaros de un tiro" … En la página 17 del prólogo escribe lo siguiente:

> *Sobre el interés con que se miran estos cuentos y la necesidad que hay de recogerlos, dice Coelho en la introducción a su obra Contos populares portuguezes, págs. VII y VIII (Lisboa, 1879), lo siguiente:*
>
> *Con esta colección que será seguida brevemente, como esperamos, de la publicación de los otros cuentos que tenemos reunidos, queda realizado un deseo ha mucho tiempo expresado por los hombres que conocen el valor de estas cosas. Portugal deja de ser una excepción con relación al interés que en los otros países latinos se va desenvolviendo por los cuentos populares, en virtud de un movimiento nacido en Alemania con la publicación de los Kinder und Hausmärchen… urge que ese movimiento se propague rápidamente a todas las provincias de Portugal y de España, antes que el periódico, llevado a todas partes por el camino de hierro, concluya la obra de desaparición que amenaza estas tradiciones*.

Otra de las cuestiones que se repite en los prólogos es lo que en alguna otra ocasión he denominado el "tópico prologal de la modestia" que consiste en la actitud que casi todos los recopiladores hispanolusos manifiestan en sus obras cuando afirman que ellos se limitan a recoger, clasificar y publicar los cuentos y leyendas populares, dejando que su estudio lo lleven a cabo otras personas más cualificadas que ellos que los analicen desde perspectivas científicas (antropológicas, históricas o lingüísticas) para las que ellos no se sienten plenamente cualificados. No les pondré ejemplos de esta actitud que puede encontrarse tanto en los prólogos de los recopiladores, como en las publicaciones de las Sociedades folklóricas y que lo único que demuestra es que al hacer estas afirmaciones están siguiendo una especie de convención de la época, pues resulta evidente que personalidades como Antonio Machado y Álvarez, Luis Romero y Espinosa o Adolfo Coelho, Leite de Vasconcelos o Teofilo Braga poseen un grado de preparación y de solvencia científica que queda fuera de toda duda.

Y ya para terminar este apartado de las características generales de los libros de cuentos voy a comentarles un rasgo que no es uniforme en todos ellos, me refiero a la actitud de nuestros autores con respecto a la transcripción de los relatos orales que reciben de los informantes.

Les pongo algunos ejemplos de tres tipos de opciones que van desde la máxima fidelidad al habla de los narradores hasta las recreaciones bastante más libres de los recopiladores que pulen los defectos del habla de sus informantes, (suprimen los pleonasmos, las reiteraciones del lenguaje oral, los anacolutos, los vulgarismos, etc.,) generalmente movidos por intenciones pedagógicas que se imponen a las recomendaciones de los etnógrafos o antropólogos.

En este primer ejemplo asistimos al grado máximo de fidelidad a las fuentes orales:

EL ZAPATERO Y EL LABRADOR

Érasi que érasi un zapateru y un labraól. El zapateru teni'un cochinu, y el labraól un jabál. La cochina se empic'al jabál y le jadia (hacía) dañu, y el labraól se lo dijo'al zapateru pa que jidiesi cuidiau, y ehti le prometió encerral a la cochina. Una beh el labraól cogi'a la cochina y le coltó lah orejah y el rabu, y ehcribiend'un papel le jid'un agujeru y se lo colgó del pehcuez'a la cochina. El animal entr'en casa y el zapateru ley'el papel que idía:

"Alabau sea Dioh muehtr'amu -lah orejah y el rabu por allá loh queamuh-Id'el amu del güeltu.-Que si buelbu p'allá-Boy a pagál con el cuelpu".

Moisés Marcos de Sande: CUENTOS EXTREMEÑOS
Recitados por Francisca García,
de 86 años, en Garrovillas (Cáceres)

El mismo Moisés Marcos de Sande recopiló un cuento de adivinanzas, *El tonto que se casó con la hija del rey*, reescrito con el mismo criterio de este que acabo de leerles, es decir, con una fidelidad que se aproxima casi a un intento de escritura fonética. Este mismo cuento podemos encontrarlo en las colecciones de Juan Rodríguez Pastor o de M. Curiel Merchán que les presento a continuación para que aprecien otras maneras particulares de reelaboración del texto oral.

 ISSN: 1988-8430

EL CUENTO DE JUAN PELAO, SIN PENAS Y SIN* CUIDAO*.

Esto era una vez uno que se llamaba Juan, y tenía un capital mu *grande. Vivía en Madrid, y echó la cuenta, dice:*

-¿Cuánto voy a vivir yo ya? Veinte años no puedo vivirlos. Pues en veinte años, anque *me gaste tos los años diez millones de pesetas, todavía me quedan muchos.*

Y puso un letrero en la puerta diciendo:

Aquí vive Juan Pelao,
sin penas y sin cuidao.

Andiva *el rey pasando por la puerta, y vio el letrero. Dice:*
-Pues, ¿quién será este espabilao*?*

Allegó *y mandó a la guardia, dice:*
- Decirle a fulano que venga, que quiero hablar con él.
- A ver –dice- ¿y tú por qué…?
Dice:

- Pues mire usté*, es* mu *sencillo. Yo tengo tanto dinero, tengo ya tanta* edá*, ¿cuánto voy a vivir? Por mucho que viva no se me acaban las perras.*

- Pos tengo yo mucho más que tú y no me farta *cuidado –dice- ; pos, me vas a traer tres cosas* averiguás*, y si no, te mato, te mando matar –dice-, lo primero que me vas a traer, a ver cuánto pesa la luna, la tierra que hay, las fanegas de tierra que hay en el mundo, y la distancia que hay del cielo a la tierra, y una cosa que parezca y no sea. Si a los tres días no me lo traes* averiguao*, te mato.*

En este segundo caso, el autor mantiene algunos rasgos del habla de los informantes, que reproduce en letra cursiva para diferenciarlos del resto del texto.

Y ahora podemos examinar un tercer relato, el cuento número 1 de la colección de Curiel, *El Marqués sin cuidado*, redactado por su recopilador con el esmero de un maestro que quiere presentar a sus alumnos un modelo de lenguaje que respete las normas sintácticas y gramaticales del código escrito que él, como maestro, debe inculcarles.

EL MARQUÉS SIN CUIDADO

Pues, señor, que esto era un Rey que, cazando un día, pasó por la puerta de un antiguo y hermoso castillo, donde vivía un Marqués. Llamó poderosamente la atención del rey el ver sobre la puerta del castillo un rótulo con grandes caracteres de oro, y que decía: "Aquí vive el Marqués sin cuidado".

El Rey, que era muy soberbio, cuando vio que allí vivía sin cuidado un vasallo suyo, cuando él, siendo rey, tenía tantos cuidados y atenciones, dijo que más que él no podía ser ese Marqués, e inmediatamente le mandó llamar a palacio con uno de sus criados… Y cuando estuvo en su presencia le dijo:

- Antes de tres días has de traerte aprendidas las preguntas que te diga; si no, te mato. Las preguntas son éstas: Primera: ¿Cuánto pesa la luna? Segunda: ¿Cuánto valgo yo? Tercera: ¿Dónde tengo mi pensamiento?

Aunque estos ejemplos sólo los he traído como muestras de las distintas opciones lingüísticas de sus recopiladores, no voy, sin embargo, a dejarles con la intriga de no dar respuesta a las tres preguntas que se hacen en *El marqués sin cuidado*; de manera que les cuento rápidamente el desenlace. Pero antes déjenme decirles que tanto *El marqués sin cuidado*, como muchos otros similares aparecen incluidos en el Índice de Aarne Thompson en el tipo 922, *El pastor que sustituye al sacerdote contesta las preguntas del rey*.

Aunque los personajes no coinciden con los del cuento extremeño, podemos observar que las situaciones de los relatos de este tipo sí que son prácticamente iguales que las planteadas en el de Curiel Merchán. La situación genérica de estos cuentos es la siguiente: *Un rey manda llamar a un sacerdote, que tiene que contestar tres preguntas correctamente bajo pena de muerte. Un pastor se disfraza de sacerdote y contesta las preguntas. Lo recompensan con el puesto de sacerdote o reemplaza al rey mismo*[19].

Como vemos las similitudes son abundantes: La figura del rey. El planteamiento de las tres adivinanzas. La pena de muerte o la resolución de las mismas. Un personaje que se disfraza, las resuelve y finalmente obtiene la recompensa.

Entre los motivos que encontramos en el índice de Aarne y Thompson figuran inventariadas numerosas preguntas que constituyen otras tantas adivinanzas, entre las que figuran, naturalmente los tres enigmas de *El marqués sin cuidado.*

[19] A. AARNE y S. THOMPSON, *Los tipos del cuento floklórico. Una clasificación,* trad. de Fernando Peñalosa, Academia Scientiarum Fennica, Helsinki, 1995, pág. 192.

 ISSN: 1988-8430

Del repertorio de acertijos comunes a este tipo de cuentos y que constituyen el 'leimotif' en torno al que se organizan las intrigas destacamos los más característicos del fondo folclórico universal:

¿Cuántas gotas hay en el mar?,
¿Cuántas estrellas hay en el cielo?,
¿Qué lejos es de un extremo del mundo al otro?,
¿Dónde está el centro de la tierra?,
¿Cuánto pesa la luna?,
¿Cuánto vale el rey?,
¿Qué estoy pensando? O
¿Cuántas hojas hay en el árbol? (En el cuento extremeño de Nieve tostada este acertijo aparece formulado como "Mocita que riegas la albahaca, ¿cuántas hojitas tiene la mata?).

Y ahora sí que paso ya a exponerles el desenlace del cuento:

El criado le dice a su amo que no se inquiete que al día siguiente será él quien se presente ante el rey, disfrazado con las ropas del marqués, y que él sabrá responder a las tres preguntas que tanto le inquietan. En efecto, así se hace y cuando esta en presencia del monarca, este le preguntó:

-¿Has aprendido las contestaciones que has de darme a las tres preguntas que te dije?
- Creo que sí, que podré contestar a las tres preguntas de S.M.
- Está bien. Vamos a ver la primera: ¿Cuánto pesa la luna? –dijo el Rey.
- Pues, como tiene cuatro cuartos, pesará una arroba –contestó.
- Bien. ¿Cuánto valgo yo?
- Vuestra Majestad valdrá veintinueve dineros, porque Jesucristo valió treinta, y más que Él no ha de ser Vuestra Majestad.
- Has hablado con gran prudencia y me ha agradado mucho tu contestación. Vamos a ver si sabes la última pregunta: ¿Dónde tengo yo ahora mi pensamiento?
- Vuestra Majestad piensa que está hablando ahora con el Marqués sin cuidado, y con quien está hablando es con su criado.

Voy a dedicar el tramo final de mi trabajo a ofrecerles algunas muestras de las posibilidades didácticas de los cuentos populares, que podemos perfectamente integrar en la enseñanza del idioma extranjero.

Hay una concepción teórica de base que fundamenta algunas de las actividades y que ahora no puedo desarrollar en toda su amplitud, pero que estaría sustentada en las teorías de Van Dijk y su Ciencia del texto, así como en las gramáticas de los cuentos que publicaron Rumelhart, o Stein y Glenn y que en España fueron introducidas por Álvaro Marchesi y Milagros Gárate, entre otros. Lo que ahora me interesa retener de sus análisis sobre las superestructuras globales de los textos, es que las narraciones naturales y los cuentos simples tienen en común un mismo esquema narrativo que

puede expresarse en categorías concretas que se relacionan entre sí por un mismo y reducido repertorio de nexos gramaticales. Desde un punto de vista didáctico, esto significa que cuando los alumnos practiquen la exposición oral de un cuento, tendrán que utilizar los mismos esquemas y estructuras gramaticales que utilicen en cualquier tipo de narración natural con fines comunicativos, de manera que la utilidad de este trabajo quedaría fuera de toda duda.

Esta exposición oral del cuento es la primera actividad rentable que aconsejo a quienes opten por el trabajo con cuentos populares. Con anterioridad a la exposición tendríamos que resolver el problema de la selección, es decir, tendremos que considerar qué cuentos son susceptibles de ser trabajados por los alumnos y cuáles son los que pueden encontrarse en ambos idiomas, portugués y español, de manera que podamos establecer una segunda actividad didáctica: el estudio comparativo de las distintas versiones de una misma historia en el que se detecten las semejanzas y diferencias de las variantes de los relatos.

Para ayudarnos en esta tarea disponemos de dos fuentes fundamentales: *El catálogo tipológico del cuento folklórico español* de Julio Camarena y Maxime Chevalier[20], así como el artículo del primero, *El cuento folklórico en la península ibérica*, en cuyo anexo nos ofrece una *Comparación entre los repertorios de España y Portugal*, de los tipos de cuentos más significativos.

Les pondré un único ejemplo, sacado de un cuento muy conocido y de amplia difusión en la península ibérica, el cuento tipo 700 de Aarne y Thompson, *Pulgarcito*, que en el libro de Camarena encontramos con el nombre de *Periquillo*, versión sacada de A. M. Espinosa[21].

Pues bien, inmediatamente después del texto de Espinosa, encontramos una extensa documentación concentrada en una sola página (lo cual permite una rápida ojeada) en la que podemos acceder a una pormenorizada y completísima relación de versiones orales de este cuento en las áreas lingüísticas del castellano, catalán o vascuence, así como a la correlación con los índices hispanoamericanos y versiones literarias (cuando existen).

Pero lo que a nosotros nos interesa es la relación de versiones portuguesas del cuento.

De esta manera, en muy poco tiempo, podemos comprobar si existen versiones en nuestras regiones ibéricas. En este caso concreto constataremos que,

[20] Julio CAMARENA LAUCIRICA y Maxime CHEVALIER, *Catálogo tipológico del cuento folklórico español (Cuentos maravillosos)*, Gredos, Madrid, 1995.
[21] Aurelio M. ESPINOSA, *Cuentos populares españoles recogidos de la tradición oral de España,* Volumen 1, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto "Antonio de Nebrija" de Filología, Madrid, 1946.

 ISSN: 1988-8430

además de las versiones nacionales o de otras zonas peninsulares, dispondremos de los siguientes cuentos en Extremadura y Portugal que son las demarcaciones que ahora nos interesan:

Tenemos cuentos de *Pulgarcito* en:

Curiel Merchán: *Cuentos extremeños*, págs. 252-254.

En Marcos de Sande: *Cuentos extremeños*, RDTP, así como en las colecciones de Pedro Montero y Juan Rodríguez Pastor que no incluí en la relación que les expuse anteriormente, no por omisión involuntaria, sino por no hacer interminable una lista de la que excluí deliberadamente las publicaciones más recientes.

En las colecciones portuguesas podemos encontrar versiones de Pulgarcito o Periquillo, en las recopilaciones ya citadas de Teofilo Braga, Adolfo Coelho, Soromenho o Vasconcellos, entre otros.

Esto que acabo de ejemplificar con el relato de *Pulgarcito* se hace extensivo a cualquier otro cuento que aparezca en el Catálogo.

En cuanto al estudio comparativo de las versiones con las que trabajen los alumnos, puedo sugerirles la elaboración de Tablas recapitulativas en las que anotemos, semejanzas y diferencias de los relatos relativas a los personajes, la intriga, las fórmulas iniciales y finales, los contenidos fundamentales que nos interese subrayar en función de su rentabilidad lingüística, el léxico empleado, las fases de la acción, y cuantos elementos (morfológicos, gramaticales, sintácticos…) nos interese que sean trabajados por los alumnos.

En cada relato encontraremos detalles que suscitarán nuestro interés.

Voy a concluir este trabajo mostrándoles dos versiones la una portuguesa y la otra española, de un tipo de cuento (concretamente el número 311B, el *Zurrón cantor*) que tiene también una amplia difusión a pesar de que no sea tan conocido como Caperucita o la Cenicienta.

El cuento portugués se llama *Canta, surrón, canta*, y es el número 29 del libro de Antonio Thomaz Pires, *Contos populares alentejanos, recolhidos da tradiçao oral*. Y la versión española es la de M. Curiel Merchán, conocida como *El zurrón del pobre*, cuento número 52 de su libro *Cuentos extremeños*.

Veamos en primer lugar la versión portuguesa:

{29}
CANTA, SURRON, CANTA

Era uma vez uma espanhola que tinha uma filha e a filha foi à fonte buscar uma bilha de água e deixou lá um anelzinho de oiro; depois foi buscá-lo.

Encontrou lá um pobrezinho que a meteu num surraõ. Depois o pobrezinho foi a pedir com o surraõ às costas. Chegaba as portas e dizia:

"Canta, surron, canta,
Sinó te mataré."

Respondiam lá de dentro do surraõ:

"Num surron voy metida,
Num surron moriré.
Por un anelito d'oro,
Que nel pilar quedé."

"Esmola ao pobrezinho," dizia o homem.

Chegou lá a uma venda e a vendedeira, ouvindo o cante, mandou entrar o pobrezinho. Deu-lhe muito de comer e muito vinho e o velho deixou-se dormir. A vendedeira foi descoser o surraõ e encontrou a menina que contou tudo. O velho foi preso e a menina foi para casa da maẽ.

Está meu conto acabado
E meu dinheiro ganhado.

(Elvas)

Y ahora podemos examinar la versión española del extremeño Curiel Merchán.

 ISSN: 1988-8430

EL ZURRÓN DEL POBRE

Pues, señor; que esto era una moza muy guapa y amiga de adornos y galas, que un día fue por agua a la fuente cercana a su casa. Al llegar al pozo, antes de llenar los cántaros se quitó unos anillos muy bonitos que tenía y los colocó sobre el brocal para que no se le cayeran dentro del agua. Pero al marcharse con los cántaros llenos, no se acordó de los anillos.

Ya cerca de su casa, se acordó de ellos, dejó los cántaros y fuer a buscar sus alhajas. Cuando legó, ya no estaban los anillos sobre el brocal. Junto al pozo, se encontró con un pobre, a quien preguntó si había visto tres anillos que se había quedado sobre el brocal. El pobre la contestó que sí, que se los había encontrado y que los levaba dentro del saco de las limosnas, y que si los quería, que entrase la mano dentro del zurrón para cogerlos. Confiada la moza, entró la mano, y el pobre la empujó y la metió dentro del saco.

Con el zurrón y la moza dentro, iba el pobre pidiendo limosna por el pueblo, y al llegar a las casas, a fin de llamar la atención y que la limosna fuera mayor, decía:

- *Canta, zurrón, canta, que si no, te doy con la palanca.*

Y la moza entonces cantaba esto, llorando de pena:

Por los tres anillos de oro
que en la fuente me quedé,
adiós padre y adiós madre,
que ya no os volveré a ver.

Había ya recorrido la mayor parte del pueblo, cuando al sentir tocar a misa, llamó a una casa y dijo que si le querían tener allí el saco mientras iba a misa. Una buena mujer, al ver a un pobre tan piadoso, se quedó con el zurrón, y mientras el pobre en misa se puso a masar. Esta mujer tenía varios niños, topdos pequeños, y al verla dispuesta con la masa, la pedían todos que les hiciera una rosca. La moza, que dentro del saco oía esto, gritó:

- *Y a mí un roscón.*

Asombrada quedó la buena mujer al oír hablar dentro del saco, y no acertando a explicarse esto y queriendo convencerse de que, efectivamente, habían hablado dentro del saco, mandó a sus hijos que repitieran lo que deseaban, y al decir los niños que una rosca, la moza dentro del saco, dijo:

- *Y a mí un roscón.*

La mujer comprendió que dentro del saco habría encerrada alguna persona, y le desató, encontrándose dentro a la moza a la que sacó, y que loca de alegría empezó a llorar y reír, refiriendo a la mujer lo que le había pasado con el pobre.

Entre las dos entraron en el saco toda clase de bichos que pudieron encontrar, y ataron de nuevo el zurrón, para que el pobre, cuando viniera, no se diera cuenta de nada.

Llegó el pobre, cogió el zurrón, pero como estaba lleno de bichos, no se dio cuenta que la moza no estaba dentro.

Llegó a una casa a pedir limosna y repitió, como antes:
Canta, zurrón, canta, que si no, te doy con la palanca.
Pero el zurrón, como era natural, no cantaba.

Muy enfadado el pobre, decía:

Si no cantas te llevo al monte y te aprieto la garganta.
Pero ni por esas, el zurrón permanecía mudo.
Cansado el pobre y deseoso de castigar esta desobediencia de la moza, marchó al monte y desató el zurrón para matar a la moza, pero en vez de esta salieron multitud de culebras, lagartos, víboras, ratas y mil bichos más, que en seguida devoraron al maldito pobre.

Moraleja: No seamos malos. La maldad y la venganza son nuestros mayores enemigos, de lo que seremos las primeras víctimas.

De *Madroñera* (Cáceres) Mª Alfonsa García Gil.

Las diferencias entre uno y otro relato son muy grandes (debido sobre todo a la diferencia de extensión) lo cual nos puede permitir trabajar con los alumnos en la elaboración de unas Tablas recapitulativas importantes. Yo voy a limitarme a poner de manifiesto que tanto estos cuentos como todas aquellas versiones que podamos rastrear incluyen en la narración una o dos cancioncillas folklóricas que no llegan nunca a ser idénticas.

Examinemos los distintos canciones o fórmulas reiterativas:

Por los tres anillos de oro
que en la fuente me quedé,
adiós padre y adiós madre,
que ya no os volveré a ver.

Canta, zurrón, canta, que si no te doy con la palanca.

 ISSN: 1988-8430

(Curiel Merchán: *El zurrón del pobre*)

En un zurrón voy metida,
en un zurrón moriré,
por un anillo de oro,
que en la fuente me dejé

Canta, zurrón, canta,
o si no te doy con la palanca

(Rodríguez Almodóvar: *El zurrón que cantaba*)

Por un anillito de oro
que en la fuente me dejé,
en un zurrón voy metida,
en un zurrón moriré"

"Zurroncito, canta, que te meto la lanza

(Larrea Palacín: *El anillo olvidado*)

Num surron voy metida,
Num surron moriré.
Por un anelito d'oro,
Que nel pilar quedé.

Canta, surron, canta,
Sinó te mataré.

(Antonio Thomaz Pires: *Contos populares alentejanos).*

Aurelio M. Espinosa, incluye su cuento número 41, *El zurrón que cantaba,* en el grupo de "Cuentos humanos varios", A. Cuentos y leyendas.

J. Rodríguez Pastor sólo presenta una versión de este cuento, su número 78, llamado *Las tres cucharitas de plete,* en el que podemos ver coplillas similares a las de las otras colecciones.

El propietario del zurrón cantaba por las casas del pueblo el siguiente fragmento:

- Señora, ¿si quiere usté
que le cante, con alegría,
la copla de San José
y la de Santa María?

Y la niña, encerrada en el saco, este otro:

Por las tres cucharitas de plete
que en el pilá me dejé,
en er zurrón voy metida
y en er zurrón moriré

La otra formula reiterativa ha perdido en esta versión la rima de las precedentes y se ha convertido en el siguiente texto.

Canta, zurrón, canta, si no, te doy con la porra de jierro en la cabeza.

Rodríguez Pastor afirma haber recogido otras diecisiete versiones de este cuento: *diez, en Fregenal, tres en Cumbres Mayores, dos en Higuera, una en Encinasola y otra en Segura. Algunas de estas versiones modifican el final del cuento haciendo, por ejemplo, que la guardia civil encarcele al viejo del zurrón; que el viejo mate a palos al niño; o que el viejo, con el peso de las piedras que le meten en el zurrón, caiga a un pozo*[22].

Otro documento fundamental para el trabajo comparativo de los cuentos de Portugal y España lo podemos encontrar en el artículo *El cuento folklórico en la península ibérica*, en cuyo anexo, como dije anteriormente, nos ofrece una *Comparación entre los repertorios de España y Portugal*, de los tipos de cuentos más significativos, donde encuentran el tipo del cuento, según el *Índice* de Aarne-Thompson, así como el título convencional de los mismos y, en la columna de la derecha, las versiones españolas o portuguesas.

Y, ya para terminar me gustaría cerrar mi intervención con las conclusiones de Julio CAMARENA, sacadas del artículo anteriormente citado:

> *Contrastando las colecciones de cuentos de España y Portugal se puede concluir que ambas se basan en un repertorio en gran medida compartido: la mayoría de los argumentos detectados están presentes a ambos lados de la raya, conformando así un espacio compartido sustancialmente común.*

[22] J. RODRÍGUEZ PASTOR, *Cuentos extremeños de costumbres,* "Colección Raíces", Diputación Provincial de Badajoz, Badajoz, 2002, pág. 41.

 ISSN: 1988-8430

Bibliografía

Aarne, A.; Thompson, S. *Los tipos del cuento floklórico. Una clasificación,* trad. de Fernando Peñalosa. Academia Scientiarum Fennica, Helsinki, 1995.

Bravo-Villasante, C. "Introducción", en Fernán Caballero, *Cuentos de encantamiento y otros cuentos populares*, edición, introducción y notas de Carmen Bravo Villasante, Biblioteca de los cuentos maravillosos, José Olañeta (Ed.), Palma de Mallorca, 1986.

Caballero, Fernán. *Cuentos de encantamiento y otros cuentos populares*, edición, introducción y notas de Carmen Bravo Villasante, Biblioteca de los cuentos maravillosos, José Olañeta (Ed.), Palma de Mallorca, 1986.

Camarena Laucirica, J.; Chevalier, M. *Catálogo tipológico del cuento folklórico español (Cuentos maravillosos)*, Gredos, Madrid, 1995.

Curiel Merchán, M. *Cuentos Extremeños*, Mª José Vega (Ed.), Editora Regional, Serie Rescate, nº 2, Jerez, 1987.

Curiel Merchán, M. *Cuentos Extremeños*, Mª Luisa Montero Curiel y Pilar Montero Curiel (Eds.), Serie Rescate, nº 28, Editora Regional, Badajoz, 2006.

Espinosa, Aurelio M. *Cuentos populares españoles recogidos de la tradición oral de España,* Volumen 1, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto "Antonio de Nebrija" de Filología, Madrid, 1946.

feeclochette.chez.com/perrault.htm [7 de enero de 2012].

Hernández de Soto, S. *Cuentos populares de Extremadura*, Biblioteca de las Tradiciones Populares, Tomo X, Librería de Fernando Fé, Madrid, 1886.

Isabel Cardigos, "O conto tradicional português: um segredo que o mundo desconhece", en *Cuentos y Leyendas de España y Portugal*, I Seminario Internacional, Badajoz-Évora, Editora Regional de Extremadura, Mérida, 1997.

Machado y Álvarez, A. "Introducción", *El Folk-lore Andaluz,* Sevilla, 1882-1883. Consultado en J. Blas Vega y E. Cobo, *El Folk-Lore andaluz*, Edición conmemorativa del centenario, Servicio de publicaciones del Ayuntamiento de Sevilla, Editorial tres, catorce, diecisiete, Madrid, 1981.

Marcos Arévalo, J. (Coord.). *El Folk-Lore Frexnense y Bético-Extremeño*, reproducción facsímil, Editora Regional de Extremadura, Badajoz, 1987.

Rodríguez Pastor, J. *Cuentos extremeños de costumbres,* "Colección Raíces", Diputación Provincial de Badajoz, Badajoz, 2002.

 ISSN: 1988-8430

O Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade de Évora

El Máster en Enseñanza del Portugués en Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Secundaria y en Español / Francés en Educación Básica y Educación Secundaria de la Universidad de Évora

Paulo Costa / Ângela Balça
Universidade de Évora / CIEP - Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Portugal
plc@uevora.pt / apb@uevora.pt

Recibido el 6 de julio de 2011
Aprobado el 3 de febrero de 2012

Resumen: En este breve texto presentamos Máster en Enseñanza del Portugués en Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Secundaria y en Español / Francés en Educación Básica y Educación Secundaria de la Universidad de Évora (Portugal). Se presenta también la estructura del curso y sus objetivos. En el texto, además contextualizamos la realidad del curso y de los estudiantes que asisten.

Palabras clave: Enseñanza del Portugués; Enseñanza del Español; Máster; Universidad de Évora.

Abstract: In this paper we present the Master's Degree in Teaching Portuguese in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education and Spanish / French in Basic and Secondary Education, at the University of Évora (Portugal). We also present the structure of the course and its objectives. In the text, we further contextualize the reality of the course and the students who attend it.

Key words: Teaching of Portuguese; Teaching of Spanish; Master's degree; University of Évora.

No âmbito do Curso Internacional de Verão da Universidade da Extremadura (Espanha), realizado em Julho de 2011, no seu pólo de Cáceres, apresentámos numa Mesa Redonda, subordinada ao tema "O Ensino do Espanhol e do Português na zona Euroace", uma comunicação sobre o Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e Secundário, leccionado na Universidade de Évora, desde o ano lectivo 2008/2009. Não cabe nos objectivos deste texto um olhar atento e crítico à actual formação de professores em Portugal, mas tão só a descrição de uma formação determinada oferecida por uma instituição em particular.

O mestrado, referido anteriormente, tutelado pelo Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, têm o seu enquadramento legal no Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro[1]. É através desta formação que os professores de Português e de Espanhol[2] adquirem habilitação profissional para a docência, em Portugal, quer no ensino público quer no ensino particular e cooperativo. Com o Processo de Bolonha, a esta habilitação profissional, para o 3º ciclo do ensino básico e para o ensino secundário, corresponde o nível de mestrado. Para acederem a este curso de mestrado, os alunos terão de possuir 100 ECTS em língua portuguesa e 60 ECTS em língua estrangeira (nesta caso, em língua castelhana[3]). Normalmente, estas unidades de crédito podem ser obtidas através de uma formação, ao nível de licenciatura, na área das Línguas, Literaturas e Cultura[4].

Vários são os objectivos que subjazem a este curso:

---

[1]Disponível em: http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/40A12447-6D29-49BD-B6B4-E32CBC29A04C/1139/DL432007.pdf

[2] É também através desta formação que os professores de Português e de Francês adquirem habilitação profissional para a docência.

[3] Podem ainda candidatar-se a este mestrado os alunos que, de acordo com o nº 4 do artigo 11º do Decreto-Lei 43/2007, de 22 de Fevereiro, apenas tenham obtido 75% dos créditos de formação, na área da língua portuguesa e da língua estrangeira, devendo os alunos obter os restantes créditos após a inscrição no curso. Para um maior conhecimento deste assunto cf. http://www.uevora.pt/ensinos/oferta_formativa/21_ciclo/curso/(codigo)/198 e cf. http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/40A12447-6D29-49BD-B6B4-E32CBC29A04C/1139/DL432007.pdf

[4] No caso da Universidade de Évora, os alunos podem frequentar a Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas, ramo de Estudos Portugueses e Espanhóis. Para o caso dos professores de Francês, os alunos frequentam a mesma licenciatura, no ramo de Estudos Portugueses e Franceses. Para um maior conhecimento deste assunto cf. http://www.uevora.pt/ensinos/oferta_formativa/11_ciclo/curso/(codigo)/163
No entanto, desde que tenham o número de ECTS exigidos, os alunos poderão candidatar-se a este mestrado.

 ISSN: 1988-8430

- promover o desenvolvimento das **competências genéricas previstas no perfil geral de desempenho profissional dos professores** dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto[5]) e das competências específicas da área de docência: Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e Secundário;

- fornecer informação essencial para um **conhecimento genérico do sistema educativo**, das escolas e das respectivas organizações, estruturas e funcionamentos;

- desenvolver e consciencializar progressivamente para a **dimensão cívica e formativa da função docente**, com as inerentes exigências **éticas e deontológicas** que lhe estão associadas;

- promover as competências necessárias para o **desenvolvimento profissional do futuro docente,** desenvolvendo e aplicando **competências de investigação e de reflexão** permanente sobre, e para a acção educativa, numa perspectiva de intervenção e inovação curricular, de co-construção de conhecimento didáctico e de transformação de contextos.

Estes objectivos estão espelhados no desenho do curso. Assim, de acordo com o Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro, as componentes de formação deste curso[6] distribuem-se da seguinte forma:

a) Formação educacional geral— 25 %;
b) Didácticas específicas— 25%;
c) Iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada— 40%;
d) Formação na área de docência— 5%.

Deste modo, na Universidade de Évora, este curso de mestrado é composto por unidades curriculares das áreas científicas das Ciências da Educação, da Psicologia, da Filosofia, da Linguística e da Literatura.

O curso tem um total de 120 ECTS e divide-se ao longo de 2 anos lectivos, em regime diurno, de segunda a sexta-feira. É no 2º ano do curso que os alunos frequentam a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, o que lhes

[5] Disponível em : http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/forum/DL240-2001_30Ago_Perfil_geral-profs.pdf

[6] Estas componentes de formação, de acordo com o Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro, são comuns a outros mestrados em ensino.

possibilita o contacto com a escola, com os alunos e com os docentes, com a prática pedagógica diária. De facto, esta unidade curricular é, de acordo com CEIA (2005:5):

> *o tempo em que muitos erros futuros podem ser antecipados e corrigidos, em que é possível colaborar com as escolas onde decorre* (…) *e aproximar o que são os últimos desenvolvimentos das diferentes disciplinas científicas da prática pedagógica, em que é possível moldar verdadeiramente a vocação* (…).

Nesta unidade curricular, os alunos são supervisionados pelos docentes cooperantes, da escola que os acolhe, e por um orientador da instituição de ensino superior, uma vez que

> *A competência do professor não se constrói por justaposição, mas por integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal. A presença de um formador bem preparado junto do formando em desenvolvimento justifica-se pela necessidade de interpretação da dialéctica que se estabelece entre estes saberes e pela necessidade de análise e síntese que este processo implica* (ALARCÃO et al., 1997: 9).

A unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada é objecto de um Relatório, que é posteriormente discutido em prova de defesa pública. Estes Relatórios são supervisionados por um orientador e obedecem, de modo mais ou menos rígido, a um guião para elaboração do mesmo, discutido e organizado pelos docentes envolvidos na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, de todos os mestrados em ensino.

Da nossa experiência como orientadores destes Relatórios e como arguentes dos mesmos, na prova pública de defesa, podemos dizer que os alunos, muito embora na maioria das vezes já tenham duas licenciaturas, e alguns até mesmo um mestrado académico, demonstram muitas dificuldades na elaboração deste trabalho académico.

O grande obstáculo prende-se, desde logo, com a dificuldade na conceptualização de um trabalho de natureza académica (apesar de ser fornecido um guião). E este obstáculo acaba por se espelhar na pouca reflexividade demonstrada, numa reflexão bastante superficial ao longo de todo o Relatório, que não permite ao aluno evidenciar uma elevada capacidade para fundamentar decisões/opções tomadas quer no plano teórico quer no plano prático.

Muitos dos alunos deste curso são alunos que se encontram em reconversão profissional, pelo que tem sido um desafio para eles e para os docentes do curso conciliar os trabalhos lectivos e a situação profissional dos estudantes.

Este perfil de aluno dominante prende-se com a realidade do ensino das línguas estrangeiras em Portugal. Nas nossas escolas do ensino básico e do ensino secundário, o declínio da escolha, por parte dos jovens estudantes, da língua francesa é

 ISSN: 1988-8430

uma realidade, sendo substituída por uma preferência pela língua castelhana. Se há alguns anos a esta parte, esta opção pela língua castelhana nas escolas se confinava à denominada zona raiana, onde os contactos com o estado vizinho foram desde sempre bastante intensos, mais recentemente temos assistido a este fenómeno em todo o nosso país, que se reflecte numa procura elevada deste mestrado, desde a sua abertura.

A pertença à União Europeia e ao espaço *Schengen*, com a livre circulação de pessoas, as perspectivas de estudar e de alargamento do mercado de trabalho no país vizinho, certamente contribuíram para o aumento deste interesse, por parte dos jovens estudantes e das suas famílias, pela aprendizagem formal, da língua castelhana. Deste modo, muitos dos alunos deste curso de mestrado são professores de português e francês ou de português e inglês, que não conseguem uma colocação estável no mercado de trabalho, cheio de profissionais destes grupos de ensino e que vêem, neste grupo de recrutamento de português e espanhol, uma oportunidade de pertencerem, definitivamente, aos quadros de um agrupamento de escolas. De facto, a grande maioria dos alunos deste mestrado não o frequentam porque querem, na realidade, aprofundar os seus conhecimentos, quer de natureza linguística quer de natureza pedagógico-didáctica; a sua grande e única motivação é a profissionalização a qualquer custo.

Não podemos terminar este breve texto sem realçar que a realidade aqui descrita se cinge à Universidade de Évora e que de modo algum, sem um estudo de carácter científico, a podemos alargar a outras instituições de ensino superior do país.

Referências Bibliográficas

Alarcão, Isabel; Freitas, CândidoVarela; Ponte, João Pedro; Alarcão, Jorge & Tavares, Mª José Ferro (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*, publicação electrónica.
http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf [10/11/2011].

Ceia, Carlos (2005). *O défice na qualidade da formação inicial de professores,* publicação electrónica. http://www2.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/Educacao/defice_qualidade_forma_profs.pdf [11-10-2011].

 ISSN: 1988-8430

La influencia de la poesía portuguesa en la obra de Ángel Campos Pámpano: ejemplos y significación[1]

The influence of portuguese poetry on Ángel Campos Pámpano's work: examples and meaning

Ramón Pérez Parejo
Universidad de Extremadura
rpp@unex.es

Recibido el 6 de julio de 2011
Aprobado el 3 de febrero de 2012

Resumen: Este artículo intenta descubrir algunas de las claves estilísticas de la obra poética de Ángel Campos Pámpano. Tras unas notas biográficas y bibliográficas, tratamos de ubicar su poética dentro de las tendencias líricas contemporáneas. Así, puede afirmarse que la poesía de Ángel Campos comparte rasgos con la poética del silencio propia del último tercio del siglo XX en España, pero su tono, su lenguaje y sus influencias lo aproximan, sin duda, a los grandes nombres de la poesía portuguesa del siglo XX, de los cuales era un gran conocedor. El estudio presenta la intertextualidad de Campos con autores portugueses (Pessoa, Al Berto, Ruy Belo, Eugenio de Andrade, Carlos de Oliveira, Ramos Rosa, Sophia de Melo) como una de las claves de composición, a lo que el autor añade una personalísima e íntima voz lírica, un lenguaje muy preciso y un estilo cada vez más depurado.

Palabras clave: Ángel Campos Pámpano, poesía portuguesa, intertextualidad, poesía del silencio, Extremadura.

Abstract: This article attempts to discover some of the stylistic keys in the poetry of Angel Campos. After some biographical and bibliographical notes, we try to locate his work in contemporary poetic trends. In this sense, it can be argued that Campos' poetry shares features with the poetry of silence of the last third of XX century in Spain, but his tone, his language and his influences undoubtedly approach him to the biggest names in XX century Portuguese poetry, which the poet knew very well. This study presents Campos' intertextuality with Portuguese authors (Pessoa,

[1] Un avance de ocho páginas de este artículo fue publicado en la revista *Ínsula*, nº 174, del mes de junio de 2011. En el presente artículo ampliamos considerablemente la información de aquel trabajo. Ambos constituyen el fruto de las investigaciones realizadas por el autor en el transcurso de una estancia de investigación en la Universidad de Évora durante el año 2010.

 ISSN: 1988-8430

Al Berto, Ruy Belo, Eugenio de Andrade, Carlos de Oliveira, Ramos Rosa, Sophia de Melo) as one of his composition keys, to which the author adds a very personal, intimate, lyric voice, a very precise language and a more and more refined style.

Key words: Angel Campos Pámpano, Portuguese poetry, intertextuality, poetry of silence, Extremadura.

1.- Una vida en la frontera

El 25 de noviembre de 2008 moría en Badajoz a causa de una repentina enfermedad el poeta, editor y traductor Ángel Campos Pámpano. Ese día las letras españolas perdieron a un poeta único dentro del panorama nacional, y las letras extremeñas, además, una referencia capital de la literatura y la cultura en la región. No es hablar por hablar: el papel de Ángel Campos como impulsor, creador o dinamizador de empresas culturales en Extremadura en los últimos veinticinco años es tan importante como incuestionable. En los continuos homenajes que se han venido realizando en los últimos meses en torno a su figura se ha insistido en la sinceridad de su compromiso social y político, en la magnitud de su obra y en la variedad y riqueza de los proyectos culturales que emprendió, con los que sin duda agitó la vida cultural de la Comunidad. En el último año no ha habido en Extremadura congreso, encuentro, coloquio o jornada literaria que no se haya convertido finalmente en un sentido recuerdo del escritor.

Su trayectoria como poeta aparece jalonada por una decena de libros que presentan la evolución de una voz cada vez más exigente en el estilo y más profunda e íntima en el tono: *Materia del olvido* (1986); *La ciudad blanca* (1988); *Caligrafías* (1989), con el pintor Javier Fernández de Molina; *Siquiera este refugio* (1993); *Como el color azul de las vocales* (1993); *De Ángela* (1994); *La voz en espiral* (1998); *El cielo casi* (1999); *El cielo sobre Berlín* (1999), con el pintor Luis Costillo; *Jola* (2003), edición bilingüe con fotografías de Antonio Covarsí; *La semilla en la nieve* (2004), *Por aprender del aire* (2005) con dibujos de Javier Fernández Molina y *No podré con su ausencia* (2006), una antología de once poemas con pinturas de Hilario Bravo. En 2008, unos meses antes de su muerte, como una especie de funesto augurio, salía publicada en la editorial Calambur una edición de su poesía completa con el título *La vida de otro modo (1983-2008)*, prologada por el profesor de la Universidad de Extremadura Miguel Ángel Lama. Como se deduce de la nota final de este libro, el poeta participó activamente en la configuración definitiva del mismo realizando leves modificaciones en los textos (más de una referida a homenajes y citas a amigos y escritores), cambios en la estructura, inclusión de inéditos y un reordenamiento general de sus libros siguiendo criterios cronológicos, biográficos y temáticos, como ocurre con *El cielo casi*, que recoge el ciclo "familiar" o "libro de familia" conformado por *Como el color azul de las vocales* y *De Ángela*. Comoquiera, lo relevante es que el autor consideró definitiva esta edición de sus obras completas, de donde tomaremos, por tanto, las referencias textuales. Según M. Á. Lama (2008: 12), la obra en su conjunto puede ser clasificada en tres grupos definidos: el primero conforma la base textual de su estética (*La ciudad blanca*, *Siquiera este refugio*, *La voz en espiral* y *La semilla en la nieve*); el segundo grupo lo forman los libros realizados junto a artistas

 ISSN: 1988-8430

plásticos (*Cal i grafías*, *El cielo sobre Berlín*, *Por aprender del aire* y *Jola*); y, por último, los poemarios de familia a los que hemos aludido, *De Ángela* y *Como el color azul de las vocales*, agrupados en *El cielo casi*.

La trayectoria literaria de Ángel Campos Pámpano no puede –ni debe- interpretarse sin considerar un factor clave que afecta no sólo a su obra sino también a su biografía: la relación con Portugal. Nació y se crió en San Vicente de Alcántara (1957), localidad muy próxima a la frontera portuguesa, lo cual marca ya una sensibilidad fronteriza o *rayana*, de la *raya*, como se dice en Extremadura y el Alentejo portugués. Como afirma Eduardo ALVARADO (2006: 410), Ángel Campos *es un escritor que es y se siente raiano, cuya actividad literaria individual y colectiva está profundamente ligada al ámbito fronterizo y a la relación y construcción cultural ibérica.* El escritor extremeño cursó durante su etapa universitaria en la Universidad de Salamanca las asignaturas de Lengua y Literatura portuguesas, lo que le brinda la oportunidad de leer a los autores que después tanto iban a influirle. Viajaba con frecuencia a Portugal y en sus últimos seis años de vida profesional, además, trabajó como profesor de Lengua y Literatura Española en el Instituto Giner de los Ríos de Lisboa. Impulsó las relaciones culturales y literarias entre España y Portugal con múltiples iniciativas. Como afirma Antonio SÁEZ en atinada metáfora, *durante décadas, él fue una de las correas de transmisión más importantes entre las culturas de los dos países* (2009: 17). Tradujo al español obras de los poetas claves de la literatura portuguesa del siglo XX, como Fernando Pessoa, Carlos de Oliveira, António Ramos Rosa, Eugénio de Andrade, Ruy Belo, Al Berto, Herberto Helder, José Saramago, Mário de Sá Carneiro, António Osório, y Sophia de Mello, entre otros, y tradujo, organizó y coordinó algunas antologías de poesía portuguesa como *Los nombres del mar* (1985). Su antología de Pessoa *Un corazón de nadie*, publicada en Galaxia Guttenberg/Círculo de Lectores en 2001, le proyectó definitivamente a los círculos intelectuales nacionales e internacionales. Por la traducción de una selección poética de Sophia de Mello Breyner Andressen, *Nocturno Mediodía. Antología poética (1944-2001)* se le otorgó el IV Premio "Giovanni Pontiero". Fundó y dirigió las revistas *Espacio/Espaço escrito* y *Hablar/Falar de Poesía*, revistas en dos lenguas, que pretendieron servir de vínculo entre las culturas y literaturas española (y extremeña) y portuguesa. Ángel Campos, además, presidió la Asociación de Escritores Extremeños. En 1992 fundó el Aula de Poesía Enrique Díez-Canedo de Badajoz de dicha asociación, que ha logrado llevar a los mejores poetas españoles y portugueses por instituciones culturales e institutos de enseñanza secundaria de Badajoz. El poeta extremeño no solo leyó y tradujo a algunos de los autores más representativos de la poesía portuguesa clásica y actual, sino que además conoció personalmente a los poetas claves de la poesía portuguesa contemporánea. Gracias a todo ello, a sus continuos viajes, a su labor como traductor, recopilador y editor de poesía portuguesa, a su trabajo en el Colegio Giner de los Ríos de Lisboa y a las iniciativas culturales transfronterizas que organizó o en las que participó activamente puede afirmarse que fue uno de los mejores conocedores de la poesía portuguesa y debe ser considerado uno de los hitos (en la línea de un J. A. Llardent o un Ángel Crespo) en la difusión de la poesía portuguesa en España. Con todo merecimiento se le otorgó en 2008 el Premio Eduardo Lourenço del Centro de

Estudios Ibéricos de Guarda por su trabajo en favor de las relaciones culturales entre España y Portugal, premio que ya no pudo recoger. Cabe añadir que ese papel de difusor de la literatura y la cultura portuguesas era sentido por el poeta como una especie de compromiso social, lo cual casa perfectamente con la ideología del autor, que se sentía obligado a difundir la literatura de su tierra, sea ésta la extremeña o la portuguesa en una especie de iberismo imaginado (RODRÍGUEZ DE LA FLOR, 2009: 39).

2.- Primeras claves: la poesía del silencio y la importancia de las traducciones

Toda la crítica que se ha aproximado a la obra poética de Ángel Campos Pámpano coincide en señalar la presencia de la poesía portuguesa como una de las claves interpretativas de su obra y, analizando sus datos biográficos, sus traducciones y su biblioteca no resulta difícil aventurarlo, pues si el imaginario cultural de un escritor lo forman en buena medida sus lecturas, cabe esperar que la influencia de la poesía portuguesa en la obra de nuestro autor resulte decisiva.

Sin embargo, al margen de lo ya apuntado (biografía, vida laboral, iniciativas, empresas culturales, traducciones) apenas existen estudios críticos que hayan localizado y desvelado esas influencias, intertextos (LAMA, 1996a, 1996b) y, en definitiva, huellas de la poesía portuguesa en su obra. Ese es el objetivo de nuestro estudio: dar comienzo a la localización y análisis de algunas de esas posibles influencias, a sabiendas de que –a poco que se sondee- son tan numerosas y de tal calado que este estudio está abocado a ser, desde el principio, una mera aproximación, un primer botón de muestra que esperamos pueda ser continuado, pues sin duda tal investigación debería constituir el objetivo de una empresa de mayor magnitud. Así que, al menos, intentaremos colocar las primeras piedras de esa edificación esperando que constituyan una base sólida para futuras investigaciones[2].

No obstante, antes de ir al grano, interesa explicar dos factores previos claves que servirán de pórtico general donde ubicar la importancia del influjo portugués en la obra del autor de *La ciudad blanca*.

El primero de ellos constituye una obviedad: no sólo la poesía portuguesa está latente en la obra del poeta. Por formación, vocación y trabajo, Ángel Campos es

[2] Este estudio es el resultado de una estancia de investigación en el Departamento de Lingüística y Literaturas de la Universidad de Évora, noviembre-diciembre de 2009. Tiene como sustrato un breve trabajo del autor de este artículo titulado "Algunas claves de la poética de Ángel Campos Pámpano", en Rosalía MUÑOZ RAMÍREZ *et al.*, *Ángel Campos Pámpano. Una voz necesaria*, Mérida, Consejería de Educación, 2009, págs. 19-25, promovido por la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura y coordinado por Irene Sánchez Carrón, de la Unidad de Programas Educativos de Badajoz, en el que participó todo el Departamento de Lengua Castellana y Literatura del IES Zurbarán de Badajoz como homenaje al profesor y compañero Ángel Campos Pámpano, que tuvo en este centro su último destino laboral.

 ISSN: 1988-8430

también un gran conocedor de la tradición y de la actualidad literaria española e internacional, comenzando por el hecho de que invitó al Aula Díez-Canedo de la capital pacense a lo más granado del panorama poético español desde la poesía de posguerra a nuestros días sin marginar generación o tendencia que resultara representativa de nuestras letras. Independientemente de esto, si cotejamos algunas de sus declaraciones al respecto, entre los escritores de lengua española del siglo XX que más le influyeron cabe señalar a Antonio Machado, Juan Ramón Jiménez, Jorge Guillén, César Vallejo, Antonio Gamoneda, Claudio Rodríguez, Roberto Juárroz, José Emilio Pacheco, Aníbal Núñez (amigo del autor en su época universitaria) y, sobre todo, José Ángel Valente. No es difícil distinguir en esta breve relación la inclinación del poeta extremeño por la llamada poesía o estética del silencio. Así lo afirma Álvaro VALVERDE (1995: 297):

> *Debería ser innecesario explicar que la poesía de Campos opta, como todas, por una estética determinada. La suya viene siendo fiel a una retracción, de decir más con menos, que tendría en el foco oriental aludido o en autores portugueses como Ramos Rosa o Carlos de Oliveira y aun en otros de nuestro idioma como Juan Ramón o Valente, sus orígenes remotos y cercanos.*

Esta corriente poética, basada en una peculiar retórica de la brevedad, la contención, la parquedad, la economía de medios y la condensación significativa (PÉREZ PAREJO, 2004), presentó varias formas y líneas de expresión que la crítica viene aglutinando con el nombre de Poesía del silencio, que surgió (o rebrotó) en la poesía española durante la década de los ochenta junto con otras tendencias como la Poesía de la Experiencia. A grandes rasgos, la poesía de Ángel Campos comparte la retórica de esta línea poética, desde la versificación hasta el estilo pasando por el empleo de un léxico determinado y de unos tópicos literarios[3] recurrentes como el de la indecibilidad (PÉREZ PAREJO, 2004):

28

La luna blanca
aclara tu sonrisa
y me la acerca.

No hay palabras que digan
alegría tan alta.

De *El cielo casi* (pág. 296).

[3] Carlos CLAMOTE CARRETO, en *Figuras do silêncio. Do Inter/Dito à Emergência da Palabra no Texto Medieval*, Lisboa, Stampa, 1996 realiza un recorrido por los tópicos literarios del silencio en la literatura portuguesa medieval, que pasan a formar parte de la tradición de la Retórica del Silencio en Portugal. Entre los temas o tópicos recurrentes menciona "o fantasma do descredito verbal", "Silêncio, sagrado e ascese", Silêncio e olhar. Da petrificaçao ao êxtase contemplativo", "A nostalgia das origens", "`A reinvençao da memoria", "Da impotencia da linguagem à utopia da totalidade", etc. Algunas de estos tópicos son tratados por Ángel Campos.

Las fechas, por tanto, coinciden: en los años ochenta se fraguan las primeras obras de Ángel Campos; en esa misma década publica *Los nombres del mar*, antología de la poesía portuguesa reciente con un claro predominio de autores que siguen a grandes rasgos los presupuestos de esta estética; hasta esas mismas fechas, además, no se produce la masiva recepción de la poesía portuguesa en España, comenzando por la de Pessoa (SÁEZ DELGADO, 2007: 31). Todo, en efecto, parece confluir en nuestro autor, el cual acomoda esta estética a su personalísima voz.

La poesía silenciaria y purista no surge en este tiempo de la nada, sino que cuenta con una extensa y rica tradición en la lírica internacional con formas tan interesantes como el haiku japonés (tan del gusto de Ángel Campos) y con autores como San Juan de la Cruz, Hölderlin, Hoffmansthal, Mallarmé, Paul Célan, Ungaretti, buena parte de la poesía portuguesa más apreciada por nuestro autor (Eugénio de Andrade, Ramos Rosa), y en la lírica española del siglo XX (Juan Ramón Jiménez, Jorge Guillén, José Ángel Valente). En síntesis, se trata de una línea poética que protagoniza una de las aventuras más dignas e interesantes de las últimas décadas. Surge no sólo como respuesta a la poesía culturalista de la etapa anterior, sino, en un sentido mucho más amplio, como un acercamiento a la poesía por la vía de la concisión, la austeridad, la depuración lingüística y la intensidad expresiva. Parece existir en quienes adoptan esta estética una voluntad de rescate de la Palabra ante lo que perciben como la inflación del lenguaje, ante la saturación y el bombardeo de información de nuestro tiempo; se trata en cierto modo de una denuncia contra la corrupción y la miseria de un lenguaje usado con fines utilitarios y partidistas. La Poesía del Silencio no pretende la destrucción por la destrucción del lenguaje a la manera de algunas vanguardias, sino una salida digna, una superación del lenguaje que de nuevo habrá de hallar en la poesía su templo, esta vez refugiándose en la sencillez, la contemplación, la selección, la parquedad, la brevedad y, sobre todo, la tensión entre la precisión y el poder connotativo de la palabra desnuda. De todos modos, la estética silenciaria de Ángel Campos Pámpano se distancia de la de algunos contemporáneos suyos como Jaime Siles, Andrés Sánchez Robayna, Amparo Amorós, etc. Se aleja claramente de ellos porque aparece precisamente tamizada por la influencia de la poesía portuguesa haciéndola menos purista, etérea y fría que la de sus contemporáneos, y cargándola, en cambio, de un contenido mucho más concreto que, combinando lo reflexivo y lo subjetivo, logra transmitir más carga emocional.

El segundo factor reseñable es la relación entre su labor como traductor y su creación poética. Hay que decir que la poesía portuguesa del siglo XX es una de las más ricas de Europa y hemos asistido en la anterior centuria, con seguridad, a un auténtico siglo de oro de su lírica. No hay más que leer las obras de algunos poetas como Pessoa, Cesário Verde, Teixeira de Pacoaes, Eugenio de Andrade, Sophia de Melo, Carlos de Oliveira, Ramos Rosa, Ruy Belo, António Osório, Herberto Helder, etc. para comprobarlo. Al margen de esto, sin duda alguna los poetas por él traducidos son los

 ISSN: 1988-8430

que más le interesan y finalmente son los que más le influyen, como el mismo autor admite explícitamente en una entrevista (CAMPOS, 2009: 91):

> *No cabe duda que la tarea de traducir a otros poetas le hace a uno un lector más cuidadoso, más abierto, más atento a las poéticas de los demás y por lo tanto más permeable al trabajo de los autores que traduces. Y ese trabajo de los poetas portugueses a quienes lees y relees una y otra vez acaba apareciendo de una manera u otra en lo que hago. Algo habrá de Oliveira, de Andrade, de Pessoa, de Ramos Rosa… en lo que vengo escribiendo desde hace más de veinticinco años y que coincide en el tiempo con mi descubrimiento de la poesía portuguesa contemporánea.*

Y un poco antes (CAMPOS, 2009: 91):

> *Eso me ha permitido elegir los textos (casi siempre poemas) y los autores (casi siempre poetas) que deseaba traducir y ofrecerlos a un editor* (…) *Desde que empecé en este oficio, me he movido en el terreno del gusto personal. Dicho eso, el buen traductor literario debe sentirse sobre todo interesado por el texto que traduce, porque sólo así logrará trasmitirnos la emoción necesaria que cualquier lectura necesita.*

3.- Intertextualidad portuguesa

Dicho esto, es momento ya de señalar huellas concretas de la poesía portuguesa en la obra del autor extremeño. No hay mejor testimonio ni nada más concreto y seguro en este sentido –también más difícil- que revelar los intertextos lusos que pululan por la poesía de Ángel Campos. El profesor Miguel Ángel LAMA, en un par de estudios (1996a; 1996b) nos desvela un buen número de casos, más que suficientes como para afirmar que no sólo funcionan como referencias intertextuales sin más, sino que su abundancia, variedad y significación intratextual representan un deliberado puente entre culturas, ejemplo de comunicación de la mano de un autor de la frontera (1996b: 189-190). *En mayor o menor medida* -asegura M. Á. LAMA- *en todos los libros citados de este autor se refleja la presencia de una base intertextual que se nutre de la poesía portuguesa* (1996b: 185). El crítico cita numerosas referencias intertextuales en los títulos, en los epígrafes, capítulos de libros, dedicatorias, acrósticos y, finalmente, en los textos. Unas funcionan como homenajes, otras como idea primigenia del poema, otras son alusiones explícitas a un autor, título o lectura que se asocia con el motivo central del texto, etc. Las referencias intertextuales no concluyen ahí: Ángel Campos versiona poemas, crea otros que parten de reflexiones teóricas de poetas y críticos portugueses, ensaya técnicas aprendidas de sus maestros, etc. Aunque las referencias intertextuales, intratextuales, paratextuales, etc. (GENETTE, 1982: 9-20) se hallen en todos sus libros, M. Á. LAMA destaca las que se hallan en *La ciudad blanca* y en *Siquiera este refugio* y, dentro de los autores mencionados, resultan especialmente significativos y numerosos los intertextos de Fernando Pessoa y de António Ramos Rosa, si bien el espectro de

poetas "intertextualizados" es inabarcable: Camões, Fernando Assis Pacheco, Carlos de Oliveira, Cesário Verde, Teixeira de Pascoaes, João Cabral de Melo, Antero de Quental, Vitorino Nemésio, Mário Cesariny, etc.

Aparte de esta base intertextual, otras claves de su estética confirman la profunda asimilación de la literatura portuguesa por parte del autor de San Vicente de Alcántara. Para demostrarlo, puede resultar útil partir del poema que abre sus obras completas, el cual pertenece a *La ciudad blanca*, uno de sus libros más importantes:

> *Me llegué a la ciudad con el frío de las mañanas de viaje para ver los colores de las casas: la lentitud del rosa ensombrecido de sus fachadas, la luz blanca o dorada de las plazas vacías tras la lluvia, en la tarde. Buscaba mi lugar, perseguía un texto que había perdido (leído) en algún sitio. Anduve hasta el muelle. Lloviznaba. Y, allí, solo, en el muelle sin nadie, recordé en voz alta el comienzo de la "Oda Marítima".*

Como ocurre con otros grandes escritores (Clarín, Camus, José Eustasio Rivera, Juan Rulfo, Claudio Rodríguez, Ángel González), el primer párrafo o poema de su *opera prima* constituye un paradigma, una especie de núcleo originario, de densísimo botón de muestra del resto de su creación. Tal es el caso de este texto que, como no podía ser de otro modo, alberga ya una referencia intertextual explícita a la *Oda marítima* de Fernando Pessoa, una obra que supuso la primera gran revelación poética de la poesía portuguesa para nuestro autor, como él mismo admitió en varias ocasiones. Perfecto E. CUADRADO (2009: 142) afirma al respecto: *Ese Portugal, su poesía, sus poetas, empaparon también la propia poesía de Ángel, que no por casualidad iniciaría su andadura con el libro* La ciudad blanca. Es lógico y significativo, por tanto, que también inicie su primer libro realizando un explícito homenaje a esa obra, recurso intertextual que hará extensivo al resto de su producción. La función de la intertextualidad en este libro adquiere matices singulares: según Antonio SÁEZ (2006: 430), la ciudad de Lisboa se convierte aquí en un sistema de citas, en un viaje cuyos pasos son la elaboración de un intertexto complejo, lo que nos proporciona una primera idea de la importancia de la metapoesía en su obra, como ocurre en toda la poesía del silencio portuguesa comenzando por la de Eugenio de Andrade y António Ramos Rosa, muy cargadas también de reflexiones metapoéticas. Recuérdese, sin ir más lejos, el "Conselho" de Andrade de *as maõs e os frutos* (1948)[4]:

Sê paciente; espera

que a palabra amadureça
e se desprenda como um fruto
ao pasar o vento que a mereça.

[4] Cito por Eugénio de Andrade, *Todo el oro del día. Antología poética (1940-2001),* (traducción, selección y prólogo de Ángel Campos Pámpano), Valencia, Pre-Textos, 2001.

 ISSN: 1988-8430

Volviendo al texto de Ángel Campos, el poema puede servir de ejemplo de un tipo de versificación. En efecto, en el plano exterior o externo, su poesía se caracteriza por la brevedad, es decir, por emplear formas, metros y versos cortos, como es el caso de este texto de prosa poética, o como es el uso del tanka o de otras estructuras métricas de tradición oriental próximas al haiku, tradicionalmente asociadas a la estética del silencio. Los versos más empleados son el pentasílabo, el heptasílabo (combinados de las más variadas formas, a veces con un marcado ritmo popular propio de las coplas, con leves asonancias) y el endecasílabo de esquema acentual italiano, si bien el verso puede adelgazarse hasta el más simple sintagma o la palabra monosilábica si se persigue algún efecto determinado. En casi todos los poemas estróficos observamos una intervención significativa de la tipografía, las pausas, los intersticios y los espacios en blanco, sin olvidar algunos recursos tipográficos y métricos de carácter fonosimbólico como los caligramas o los acrósticos y otros recursos métrico-visuales como los que podemos ver en "La nieve" de *Semilla en la nieve*, donde el poema se va adelgazando y ocupando todos los espacios mientras va cayendo, como en Pushkin (tal como se dice en el poema) o como se lee en el final de *Los muertos* de James Joyce. Esa brevedad se refleja también en la temática: los textos -aunque densos y concentrados- tienen unidad temática, es decir, sólo una cosa -por mínima que sea- se trata, se sugiere y es motivo del poema.

En relación a la preferencia por el verso corto, es innegable que puede tener distintas filiaciones, incluso dentro de la poesía portuguesa (el mismo Pessoa, Andrade, Ramos Rosa, Sophia de Mello, Al Berto), pero a mi juicio la lectura de *Micropaisagem* (1969) de Carlos de Oliveira resultó clave y deslumbradora para nuestro autor. El rigor y la densidad connotativa del verso corto tal como lo concibe Oliveira es para Ángel Campos un ejercicio de depuración constante admirable (1985: 70). Para describir la tensión entre la longitud del verso y la densidad expresiva de Oliveira, Ángel Campos cita unas palabras de Ramos Rosa al respecto: *Su poesía* (…) *procura siempre modelar con rigor las palabras, depurando la materia verbal, condensando espléndidamente el verso* (…) *surge una nueva escritura nacida de la misma concentración en el acto poético. Se alude a las palabras, a las sílabas, al silencio que amenaza y crea el poema. El texto se centra en sí mismo* (en CAMPOS, 1985: 70). Para Manuel GUIMÃO, (1981: 50), el tratamiento del verso corto en Oliveira es caligrafía de palabras, ocultación minuciosa de información que multiplica su significación conduciendo finalmente a una autorreflexión y autorrefracción poema; con ello trata de *agudizar a consciencia das palabras como materia significante* (1981: 50). Comoquiera, el tipo de verso corto a la manera de de *Micropaisagem*, donde no aparecen versos de más de cuatro palabras, es muy común en la obra de Ángel Campos. Una simple mirada externa por su obra completa así lo atestigua.

Por supuesto, tanto el poema en prosa como la versificación corta tienen extensa y variada tradición en la poesía española. Vicente Aleixandre, Alfonso Canales, Antonio Gamoneda y, sobre todo, José Ángel Valente, bien pudieron constituir

modelos que el autor extremeño tuviera en cuenta a la hora de aprender y adecuar a su estilo el poema en prosa. No obstante, el tono, el material léxico, la temática, la posición del sujeto lírico, el contenido metaliterario y la extensión media de los textos son indicios suficientes para suponer que los poemas en prosa de Eugénio de Andrade en, por ejemplo, *Memória doutro rio* (1978) y, sobre todo, del António Ramos Rosa de, por ejemplo, *Quando o inexorable* (1983), *Clareiras* (1986) o *Três lições materiais* (1989), constituyen modelos tan o más decisivos que los de los poetas españoles, teniendo en cuenta, además, que la edición bilingüe (traducción de Ángel Campos) de la última obra citada se publicó un año después que *La ciudad blanca*, lo que hace pensar en una influencia muy directa al hilo de las pausadas labores de la traducción. Veamos algunos ejemplos de Ramos ROSA[5]:

> *NADA: quase nada: apenas uma brancura e uma pulsação leve: ar. Algo que vem na transparencia de um enamorado fundo: esplendor que impele o mais leve para o cerrado coraçao do mundo* (pág. 17)[6].

O este otro:

> *CHEGEI a um limbo: fundo vazio de silenciosa brancura: volto à ausencia, ao ventre da sombra, onde sou uma semente adormecida no enigma da brisa. A minha alma é ao mesmo tempo a tecedeira das viagens e a pastora calada na absoluta imobilidade da recepçao* (pág. 14)[7].

En esta obra, además, Ramos Rosa utiliza frecuentemente la segunda persona de singular para referir (desde la memoria) una anécdota personal del pasado, generalmente de carácter sensitivo, con la que se inicia el poema (por ejemplo el poema que comienza "TOCASTE a pedra nocturna sobre as águas...". Es ésta una técnica incoativa muy querida por Ángel Campos, como se puede ver, por ejemplo, en varios poemas de *La voz en espiral* (I, VI de la sección "La voz abandonada dondequiera"; I, II, III, IV y VIII de la sección "Habitar el cuerpo"; el poema en prosa II de la sección "Cercano a lo que importa"; el poema IV de la sección "El cielo sobre Berlín" que comienza: "Ahí tienes la intuición").

Hallamos también en Ramos Rosa un tipo de elipsis que resulta característica en la poesía de Ángel Campos. Me refiero a una elipsis que presenta una frase encabezada por el complemento circunstancial de lugar, seguido de una pausa, tras la cual se presenta el sujeto sin mediación de verbo alguno. Veamos dos ejemplos de

[5] Cito por el libro de António RAMOS ROSA, *Tres lecciones materiales* (Versión de Ángel Campos Pámpano), Mérida, Editora Regional Extremeña, 1990.

[6] Trad. *NADA: casi nada: tan sólo una blancura y una pulsación leve: aire. Algo que viene en la transparencia de un enamorado fondo: esplendor que impulsa lo más leve hacia el cerrado corazón del mundo.*

[7] Trad. *HE LLEGADO a un limbo: fondo vacío de silenciosa blancura: vuelvo a la ausencia, al vientre de la sombra, donde soy una simiente adormecida en el enigma de la brisa. Mi alma es a un tiempo la tejedora de los viajes y la postora callada en la absoluta inmovilidad de la recepción.*

 ISSN: 1988-8430

Ramos Rosa: "ATÉ à tua nudez, mulher de areia e vento" (pág. 12)[8]; o "SOBRE um fundo de luz inviolável, a divindade obscura e inmediata" (pág. 9)[9]. Y en Ángel CAMPOS encontramos "Por la casa desnuda, la huella de tu cuerpo" (pág. 273, de *El cielo casi*) o "Sobre tu piel desnuda, / la lluvia que es pasado" (pág. 271 de *El cielo casi*). Son constantes e incontables los ejemplos de esta estructura sintáctica en la obra de Ángel CAMPOS, desde sus primeras a sus últimas obras: "En torno al fuego, el cante y la guitarra: el despertar mismo de la vida" (*Inéditos*, pág. 405).

4.- La mirada de Ángel Campos y los ojos de Pessoa

Volviendo al texto que abre *La ciudad blanca*, podemos observar la presencia de un sujeto lírico que contempla una escena. En el prólogo de las obras completas de Ángel Campos, titulado significativamente "La voz de la mirada", Miguel Ángel LAMA (2008: 13-17) ha destacado el carácter visual como eje vertebrador de su obra. En efecto, se trata de una de sus claves, pues además de poseer una actitud manifiestamente contemplativa, se produce en ella una trasposición y mezcla deliberada de todos los sentidos. El sujeto lírico de la poesía de Ángel Campos es alguien que mira, casi siempre hacia espacios abiertos, sean éstos urbanos o rurales, pero también a espacios cerrados como una alcoba o un edificio emblemático, e incluso espacios u objetos artísticos como un libro o un cuadro, aunque nunca con las maneras culturalistas. Las descripciones, aunque abundan, se hacen escuetamente, trazando unas breves pinceladas impresionistas o abstractas. Los lugares pueden ser reales o simbólicos, reflejo o analogías del espíritu. Entre los lugares comunes abiertos, observamos calles (vacías, populosas o mojadas), paisajes nevados, estanques, orillas, lagos, ríos, mares, desiertos, grandes llanuras, jardines, parques plácidos, pero también cristales, sueños, nubes, nieblas, lluvias, libros, la infancia, los límites, las fronteras, las afueras, lo que está al borde y en fin, todos los lugares propicios para la meditación, la memoria, lo leve, lo insólito, los lugares, por último, con abundante luz o reflejos de ésta. En su paleta cromática (puede servirnos de ejemplo también el texto de partida) dominan el blanco, el rosa, el dorado y el amarillo, es decir, los tonos claros, como corresponde a la gama de colores de la poética del silencio cuando se vincula con la luz. Cuando aparecen los tonos oscuros es para realizar el contraste con la luz.

Tanto la forma de mirar como los objetos y paisajes contemplados son característicos de toda la poesía del silencio, pero a mi juicio en el caso de Ángel Campos adquieren unos matices singulares que le aproximan a la poesía portuguesa por dos factores interrelacionados: la presencia de un sujeto que se considera escritor (lo que le aproxima de nuevo a Ramos Rosa y a Eugenio de Andrade) y, en segundo lugar,

[8] Trad. *HASTA tu desnudez, mujer de arena y viento*.
[9] Trad. *SOBRE un fondo de luz inviolable, la divinidad oscura e insondable*.

la influencia de la mirada de Fernando Pessoa en lo que tiene de reveladora y sencilla formalmente.

Empecemos por esto último. Serafín PORTILLO (2009, 61) nos proporciona una primera clave:

> *Creo que Ángel identificaba de algún modo esa tristeza absurda, esa melancolía injustificada, resultado de los estados del alma, indescifrable y superior a toda reducción tacional, con la que transmite la mirada de la Oda Maritima, el modelo en que basó su propio mirar.*

Lo cierto es que la influencia de la obra del autor portugués en la del español es profunda e inagotable. En sus declaraciones, Ángel Campos expresó siempre su admiración por Fernando Pessoa, el poeta a quien más tradujo y al que consideraba más complejo *porque él es en sí mismo toda una literatura* (CAMPOS, 2008: 90). Probablemente nadie mejor que Eduardo LOURENÇO (2002: 159-160) haya definido la visión reveladora de la realidad de Fernando Pessoa:

> *A poesía de Pessoa é o lugar exacto em que a visão ingénua e sonámbula da existência se constitui como questão sem resposta e sem repouso. A um mundo e a uma experiencia que saem ao nosso encontró com um excesso do sentido, Pessoa exige as credenciais. E súbitamente, a confiança espontânea que lhe otorgamos transmuda-se numa perplexidade sem fim que exigirá para nossa paz que a Verdade mesma nos desse a mão.*

También Serafín PORTILLO (2009: 61) nos adelanta la importancia de la obra de Pessoa en Ángel Campos: *la lectura de la oda pessoana supuso, según su propia confesión, un giro radical, una repentina revelación poética. Esa condición de revelación repentina estará presente ya en toda su poesía*. Una primera conexión nos la ofrece este mismo autor (PORTILLO, 2009: 64) a partir del análisis de la melancolía como forma de revelación:

> *La melancolía, como en Pessoa, sucede de repente, es una forma de revelación. No un estado psíquico desarrollado a partir de determinados sucesos de nuestra vida, sino una verdad repentina, revelada al trasluz de la contemplación: el río, sus márgenes, el fluir, el pájaro que se posa.*

Retomando nuestro hilo, la aportación de Pessoa es clave en la obra del extremeño, y no precisamente por el uso de heterónimos, ya que el origen de la voz poética de Ángel Campos es una y única, centrada en un sujeto lírico confesional identificado plenamente con el autor. En cuanto a la identidad del sujeto lírico, aunque Ángel Campos conociera, tradujera y admirara a todos los heterónimos de Pessoa, considero que la ficticia identidad de Alberto Caeiro es la más próxima a su poética. No quiero decir con ello que los demás heterónimos no estén presentes en su obra, pues es innegable que Álvaro de Campos y Ricardo Reis son muy perceptibles en algunos poemas. De hecho, las *Odes/Odas de Ricardo Reis* fue su primera traducción de peso

 ISSN: 1988-8430

editada (Valladolid, Balneario escrito, 1980). Pero, a mi juicio, la mirada de Ángel Campos sed aproxima la de Alberto Caeiro. Según Basilio LOSADA (1995: 993), este heterónimo es el más entregado a la contemplación y al goce sensible de las cosas. Es un poeta natural, siente sin pensar, "yo no soy poeta, veo", dice Caeiro. Al margen de las afinidades con uno u otro heterónimo (es lo menos importante quizá, pues al fin y al cabo son máscaras de un mismo espíritu) nos interesa establecer otros puentes entre los dos poetas, relativos de nuevo a la mirada sobre las cosas, la trascendencia, la naturalidad y la sencillez, cualidades que, por cierto, Antonio Colinas atribuye al heterónimo Alberto Caeiro (COLINAS, 2007: 160). Según Antonio Colinas, en la poesía de Pessoa-Caeiro hay más revelación que conocimiento de la realidad. Se trata de un conocimiento en el que el sentir y el pensar se funden; lo trascendente no surge aquí de lo evasivo sino que es un fruto enriquecido de la realidad. La mirada a la realidad –continúa Colinas- produce una aceptación de lo real que es sinónima de mirada comprensiva, compasiva, piadosa. Se acepta lo que simplemente es con naturalidad, serenidad, desde la posición de una verdad humilde. La contemplación, actividad del sabio, nunca interviene en la naturaleza para permitir que ésta y los seres fluyan y confluyan, produciendo una exaltación y un goce de la naturaleza desde la soledad, la pureza formal y la impronta de lo bello y lo verdadero. No pensar, mirar. Pensar sería estar enfermo de los ojos (COLINAS, 2007: 164). *Estamos, sin más*, -afirma COLINAS- *ante un ser que ha dado con la verdad de la vida, al menos hasta donde un ser humano puede dar con esta verdad. Y nos la transmite en versos, y la fija en paradojas* (2007: 164). Esa aceptación serena la observamos también en Ángel Campos ("Árboles, nubes…/ Tras el cristal aprendes/ la lentitud// del día y las maneras/ precisas del paisaje", pág. 292, poema 24 de *El cielo casi*), que llega incluso a fundirse con el paisaje: "Ser en silencio/ materia y forma breves./ Sólo es del aire/ esta breve conciencia/ de un pasado común", (de *Siquiera este refugio*, pág. 152). No quiero dejar de mencionar en este sentido libros como *Micropaisagem* de Oliveira, *Uma existência de papel* (1988) y *Horto de incêndio* de Al Berto (léanse poemas como "Recado", "Vestígios", "Acordar tarde" o "Casa", o bien poemas de *As mãos e os frutos* (1948) o *Mar de setembro* (1961) de Eugenio de Andrade. Ilustrémoslo con uno de *As maõs e os frutos* (pág. 30), en el que el poeta acaba fundiéndose en el paisaje. Téngase en cuenta además una segunda lectura metaliteraria en virtud de la doble significación del término "hojas" y la paradoja final, tal como advertía Colinas en este tipo de composiciones:

Quando em silencio passas entre as folhas,
Uma ave renasce da sua norte
E agita as asas de repente;
Tremem maduras todas as espigas
Como se o propio dia as inclinasse,
E gravemente, comedidas,
Param as fontes a beber-te a face[10].

[10] Trad. "Cuando en silencio pasas entre las hojas,/ un ave renace de su muerte/ y agita las alas de pronto;/ tiemblan maduras todas las espigas/ como si el mismo día las doblase,/ y gravemente, comedidad/ se detienen las fuentes para beber en tu rostro".

Una de las claves de esta mirada es descubrir en la realidad la propia presencia de la realidad a través de la poesía, como si ésta hubiera estado escondida a los ojos y sólo el poeta fuera capaz de descubrirla. El poeta se insta a sí mismo a revelar la verdad del paisaje, como vemos en *La voz en espiral* (pág. 234):

> *Acerca tu mirada a este paisaje. Que tus ojos recojan todo el verde profuso que lo habita, la luz azafranada que da vida al silencio, la plenitud posible* (…) *Que tanta floración no es un engaño ni tampoco un misterio, sino tan solo un modo de sentirse desmedido, cercano a lo que importa, por fin libre.*

Antes aludimos a la abundante presencia de metapoesía en la obra de Ángel Campos. La práctica metapoética interfiere también en la mirada del poeta sobre la realidad. Y no sólo se debe al explícito discurso metapoético de buena parte de los textos, sus intertextualidades, homenajes, referencias, etc. sino a la personalidad del sujeto lírico. Me explico: todo narrador, sea de novela o de poesía, adopta un papel y presenta una personalidad, incluso aunque no quiera hacerlo. "Es imposible no comunicar", nos asegura Paul WATZLAWICK, de la escuela semiótica de Palo Alto. Y así es, en efecto, incluso cuando lo que se utiliza es el narrador omnisciente del realismo o el objetivismo, quizá por eso mismo el más perverso de todos. Pero este no es el caso que nos ocupa. La identidad del sujeto lírico de Ángel Campos es siempre el mismo y presenta unas características que le definen claramente. Dejando al margen la –creemos que más que estrecha— asociación biográfica con el autor real, nos encontramos con un sujeto lírico que se sabe y se siente un escritor y que como tal mira la realidad en la misma medida en que un fotógrafo o un director de cine siempre enmarcan el motivo elegido con el gesto de un rectángulo hecho con las manos como si fuera una cámara. La mirada de Ángel Campos es la mirada de un escritor, de un hombre que se siente escritor, cuya cámara fotográfica es el lenguaje.

Creemos que su objetivo es la búsqueda de la revelación y el asombro ante lo cotidiano: el sujeto enfoca un espacio para hallar la esencia, la intuición o la revelación de algo que está oculto –paradójicamente—en lo visible, y que adquiere categoría de materia poética en el mismo acto de ser descubierto, revelado o asociado con el interior del sujeto, con la literatura o, en general, con el arte como representación, de ahí que en numerosas ocasiones el poema desemboque en alguna referencia artística o contenga alguna reflexión metapoética que se suscita al hilo de lo observado.

En este sentido, si tuviéramos que describir el poema-tipo de Ángel Campos, presentaría el siguiente proceso: el sujeto selecciona un motivo, generalmente en tercera persona del singular; se inicia una breve descripción a partir de percepciones visuales que acaban confundiéndose (mediante hábiles sinestesias) con otras percepciones sensoriales; ese motivo da pie a que el sujeto (mediante algún hallazgo, silencio o revelación súbita) reflexione sobre alguna cuestión existencial (se inicia la primera persona), o bien sobre alguna cuestión de carácter literario como puede ser a qué texto

 ISSN: 1988-8430

literario le recuerda lo que ha descrito, qué es la escritura, qué finalidad tiene o cómo ésta puede reflejar el mundo observado. Pocos poemas como "O Cais" de *La ciudad blanca* presentan de forma tan clara esta estructura. En este texto descubrimos, además, una de las funciones que Ángel Campos atribuye a la escritura, la de *recuperar la ausencia* de lo que se va, de lo que se ha vislumbrado o sentido fugaz y levemente:

La tarde enciende las luces del puerto.
Huele a tierra mojada en la raíz del muelle.
Levemente hacia el mar,
la estela de un barco rasga el agua:
territorio desnudo que en las sombras
pierde el nombre, el día, los colores…

Escribir es recuperar su ausencia:
esta sabia costumbre de los ríos
de morir en el agua o en el aire.

5.- Sophia de Mello, Oliveira, Andrade, Ramos Rosa

Por otro lado, hay algo en la poesía de Ángel Campos que desprende sinceridad y un halo de integridad moral, una especie de pacto inviolable entre el autor y la propia poesía que produce en el lector una sensación de estar presenciando un escenario digno, diría más, sagrado, donde no puede tener cabida la mentira, lo superfluo o lo vano. Se trata de la misma sensación que experimenta el lector al leer a Sophia de Mello Breyner Andresen, una de las referencias capitales de la poesía portuguesa contemporánea. Dice Sophia DE MELLO (1990: 8) al respecto: "Hà un desejo de rigor e de verdade que é intrínseco à íntima estructura do poema e que não pode aceitar uma orden falsa". No quiero decir con ello que el poeta extremeño imite o tome este tono de la poeta portuguesa. No lo creo, además. Digo que lo comparte plenamente. Se trata en ambos casos de un compromiso ético ante la escritura que experimenta el lector que se asoma a las obras de estos autores. Un indicio más de que Ángel Campos admiraba este compromiso ético de la autora portuguesa con la escritura poética es que, en *Los nombres del mar*, (CAMPOS, 1985: 35), la antología que preparó el autor extremeño sobre poesía portuguesa contemporánea, selecciona unas reflexiones similares de la autora como pórtico a su selección de textos:

> *La poesía no me pide realmente una especialización, pues su arte es el arte de ser. Tampoco es tiempo o trabajo lo que la poesía me pide. Ni me pide una ciencia, ni una estética, ni una teoría. Me pide tan solo la integridad de mi ser, una conciencia más honda que mi inteligencia, una fidelidad más pura que la que yo puedo controlar.*

Sin salir de la posible influencia de Sophia de Mello sobre nuestro autor y volviendo de nuevo al poema de partida, es posible que la imagen que transmite la

autora de la ciudad de Lisboa haya podido calar en la atenta mirada de un lector como Ángel Campos a la hora de diseñar su imaginario ficcional de la capital lusa[11] (CAMPOS, 1985: 40):

Digo:
"Lisboa"
Vejo-a melhor porque a digo
Tudo se mostra melhor porque digo
Tudo mostra melhor o seu estar e a sua carencia
Porque digo
Lisboa com seu nome de ser e de não-ser
(…)
Digo o nome da cidade
-Digo para ver[12].

Me interesa destacar en este sentido el concepto de la geografía de Lisboa como espacio-memoria y el fenómeno de confundir deliberadamente mediante una especie de sinestesia sensitiva y a la vez intelectual el proceso de descripción de la ciudad con la actividad de la escritura, cuestión que podemos hallar a menudo en *La ciudad blanca*, hasta el punto de poder considerarla como un *leit-motiv* de la obra. Como podemos apreciar en el texto que abre dicha obra, la mirada, la descripción desde los ojos, cumple un papel importantísimo en toda la obra de Ángel Campos, pero se hace de una forma especial. Descripción lingüística, objeto y reflexión metapoética se funden en el texto. Obsérvense en este sentido poemas como "O Cais" y todos los poemas de la última sección del libro, la más explícitamente metapoética, titulada "La isla ilesa". En ellos, la descripción deviene inevitablemente en escritura, lo descrito se transforma en tinta. El poema "Caligrafía", de esta sección, concluye así: "(… Las gaviotas/ puntean/ -mudas-/ el agua/ escrita (pág. 80); el poema "Tintura" dice así: "(… Las aguas/ que bajan/ aquí/ se mezclan:/ el agua dulce/ la sal del agua./ Tinta.". El poema se construye, se descompone y se reconstruye en esa mágica conexión entre el objeto descrito y la escritura que lo re-crea. La segunda y tercera parte del poema titulado "Luar" (págs. 82-83) son representativos de cuanto decimos, pero, por poner un solo ejemplo, escribimos aquí el poema "La isla ilesa" de *La ciudad blanca* (pág. 84):

[11] Para leer más acerca del imaginario de Lisboa en escritores y artistas, puede consultarse Teresa MARTINS MARQUES, *O imaginário de Lisboa. Na ficçao narrativa de José Rodrigues Miguéis*, Lisboa, Estampa, 1997. Aquí se habla de la ciudad como espacio de evasión, onírico, claustrofóbico, laberíntico, culpable, que genera indecisión, opresión, contrariedad, deambulación, angustia, saudade, sobras).

[12] Trad. "La veo mejor porque la digo/ Todo se muestra mejor porque digo/ Todo muestra mejor su estar y su carencia/ Porque digo/ Lisboa con su nombre de ser y de no-ser/ (…)/ Digo el nombre de la ciudad/ -- Lo digo para ver".

 ISSN: 1988-8430

1

Los días de otoño
se prestan al poema,

delatan este juego
fatal de la escritura.

Mientras la noche blanca
se da al silencio.

2

El ritmo de la lluvia
es una búsqueda: muro

blanco en donde emerge
la isla ilesa, el verso.

3

Las palabras ocupan
Su sitio en la memoria.

Vocación de lo leve.
Materia del olvido.

Por apuntar otras posibles influencias, la simbología de la casa y de la madre, en especial en *La semilla en la nieve* (2004), están muy vinculadas tanto con Oliveira (el *viagem do regresso ao ventre materno* [GUIMÃO, 1981: 28]) como con Andrade (obsérvense los poemas dedicados a una figura materna de *os amantes sem dinheiro* [1950]). En "Poema à mãe" Eugenio de Andrade centra su atención en las palabras y el silencio de su madre:

…ainda oiço tua voz:
Era uma vez uma princesa
No meio de um laranjal…
(…)
Não me esqueci de nada, mãe.
Guardo a tua voz dentro de mim[13].

[13] Trad. "… aún escucho tu voz:/ *Érase una vez una princesa/ en medio de un naranjal/* (…)/ No me he olvidado de nada, madre./ Guardo tu voz dentro de mí".

En el poema "La lección" de *La semilla en la nieve* hallamos también la voluntad del sujeto lírico por no perder las palabras y las enseñanzas de la madre a través de la voz:

Que yo no olvide nunca
la luz que me enseñaste

la que ascendía desde el fondo
de tu antigua inocencia
y desbordaba el espacio interpuesto
entre tus cosas y las mías
que nunca olvide
ciertas palabras tuyas
(…)
Ahora sin embargo lo que importa
es esa zona intacta de tu voz
donde no llego

La búsqueda de la sencillez expresiva es una constante en la obra de Ángel Campos. Sin embargo, la función de esa sencillez externa es ambiciosa, pues su objetivo es "revelar lo esencial" (CAMPOS, 1985: 196). Ese criterio lingüístico le une a varios poetas portugueses, entre ellos a António Osório, al que Ángel CAMPOS (1985: 196) vincula con algunos de los poetas más representativos de la mejor poesía del silencio: "En la poesía de António Osório se da un proceso de depuración continuo que lo acerca a poetas como Ungarettti, Quasimodo o Guillén".

A Andrade, quizá el autor portugués más traducido por Ángel Campos tras Pessoa, le une además el extenso y hondo tratamiento del tema amoroso dentro de la estética silenciaria, lo cual no es demasiado frecuente. Le diferencia, no obstante, el objeto amoroso, que en Andrade es fácilmente identificable con la amada tradicional, mientras que no abunda este tipo de poesía amorosa en la obra de Ángel Campos; sí, en cambio, profundos poemas amorosos a las hijas o a la madre, concentrados en *El cielo casi* (1999) y *La semilla en la nieve* (2004) respectivamente. En unos y en otros, como Andrade, Ángel Campos logra, a base de sencillez, franqueza y naturalidad, expresar unas emociones tan densas como contenidas sin incurrir jamás en el apasionamiento gratuito ni el confesionalismo patético. De todos modos, los mayores nexos entre Andrade y Campos deben cifrarse en la eficacia de la mirada, que logra vislumbrar o descubrir los secretos de la realidad y en el empleo de un lenguaje deliberadamente sencillo. El propio Ángel CAMPOS (1985: 87-88) valora de Eugenio de Andrade lo siguiente:

 ISSN: 1988-8430

> *Es el eterno perseguidor de la sencillez, de la transparencia. Despoja a la palabra (es aplicable a su obra el concepto juanramoniano de "poesía desnuda") de cualquier elemento superfluo y desecha asimismo cualquier tipo de conceptismo barroco.*

No sería justo dejar de hablar de la influencia de Eugénio de Andrade sobre Ángel Campos sin citar unas palabras que Ramos Rosa dedica a Andrade y que recoge Ángel CAMPOS en su antología (1985: 88), que sintetizan el compromiso de estos poetas con la poesía, y que hay que relacionar también con la citada ética de Sophia de Mello y aun de Ruy Belo:

> *La rebeldía del poeta se nombra en una triple dirección: "Fidelidad al hombre y a su lúcida esperanza de serlo totalmente; fidelidad a la tiera donde hunde sus raíces más profundas, fidelidad a la palabra que en el hombre es capaz de la verdad última de la sangre, que es también verdad del alma.*

La recurrencia a la memoria es una constante en la poesía de Ángel Campos. Según Serafín PORTILLO (2009: 64), el *pensar* de Ángel Campos se funde con el acto de recordar: *Decir poético y pensar confluyen hacia una síntesis de sentido en el excelente comienzo de la semilla en la nieve: "Mientras pueda pensarte no habrá olvido*. El río o el agua simbolizan lo huidizo que las palabras intentan frenar, como vimos en el poema "O Cais". La memoria de Ángel Campos suele asociarse a momentos y lugares que le inspiran nostalgia. Uno de esos momentos es, sin duda, la infancia. Según Manuel GUIMÃO (1981, 27), la poesía de Carlos de Oliveira invoca también continuamente la infancia como uno de sus lugares privilegiados desde donde se podía transformar la realidad. La misma idea parece residir en poemas en los que el autor de San Vicente de Alcántara convoca a la realidad desde los ojos de la infancia, tal como puede leerse en un poema de *La voz en espiral* (pág. 209):

> *Entonces reproduce la memoria imágenes fijadas desde niño: una nube de humo, los maizales, el primer alfabeto, el aire libre, la lección de la piedra en donde estuvo el fuego…*

O más explícitamente en *Siquiera este refugio* (pág. 147):

Volver a casa
por los altos anadamios
de la memoria.
Y respirar su aire
de infancia, humedecido.

Al hilo de lo anterior, los poemas de *El cielo casi* (1999) de Ángel Campos van dedicados a su mujer y sus hijas. En ellos se produce un nuevo descubrimiento de la paternidad, pero también de la propia infancia:

Los dos estamos
Ocultos en palabras,
Recién nacidos.

Y la sombra de un nombre,
Del mismo nombre, juntos

(poema 19, pág. 284).

Analizando las reflexiones teóricas de Ángel Campos sobre los distintos poetas a quienes tradujo, no es aventurado asegurar que la obra de Ramos Rosa es una de las que produce mayor magnetismo en el poeta extremeño. Comparte con él el deslumbramiento por las cosas sencillas, por el paso de "una luz que riega las cosas en vez de iluminarlas" (CAMPOS, 1985: 114). Gonzalo HIDALGO BAYAL (2009: 39) ha comentado esto mismo en la obra de Ángel Campos, esto es, su fascinación por el fenómeno del paso de la luz sobre los objetos. Pero además, Ramos Rosa y Campos Pámpano comparten una misma evolución poética. Diríase que el extremeño quiere para su obra lo que observa en la del portugués. De él dice (1985:114) que "va evolucionando hacia su propia intimidad, hasta el punto de que en el actual proceso creativo del poeta se confunden arte y vida. Su poesía es su vida". Se trata pues de una evolución que puede identificarse plenamente con la de Ángel Campos, igual que su exigencia léxica y su inclinación por una poética de lo elemental. En relación a esto Ángel CAMPOS (1985: 113) toma prestadas unas palabras de Eduardo Lourenço para definir a Ramos Rosa: "Poeta de una "mística de la inminencia", pero también de lo elemental, sin serlo nunca del elementarismo". Así, pueden rastrearse huellas en el apartado léxico (lo leve, lo blanco, lo transparente, lo minúsculo, lo liviano, lo transparente como semas léxicos dominantes) que remiten siempre a la sencillez; resulta significativo en este aspecto el poema "No dijimos las palabras más sencillas", con el que Ángel Campos comienza la selección de textos de Ramos Rosa para su antología (1985: 117). M. Á. LAMA (1996b, 189) ha señalado las relaciones entre Ángel Campos y Ramos Rosa en cuanto al uso de *procedimientos reductivos* referidos a los haces de palabras *pobres, en donde "río", "casa", "espejo", "luz", "muro", "agua", "piedra", "palabra", "silencio", "sombra", "mirada", etc. entretejen con sus significaciones cruzadas un denso paño de sentido*. La poesía de Ramos Rosa está cargada, como la de Ángel Campos, de una gran carga metaliteraria, prácticamente en todos los poemas. Según Eduardo LOURENÇO (1993, 277), Ramos Rosa muestra continuamente una fascinación ritual por la materialidad de la palabra. La misma impresión produce el discurso metaliterario y metalingüístico de Ángel Campos, obsesionado con aunar las palabras y las cosas: "A veces las palabras logran ser lo que dicen" (pág. 139) o "El hechicero persigue la palabra que habita en plenitud desde la ausencia o desde el caos" (pág. 141) de *Siquiera este refugio*. A este poeta, finalmente, puede atribuirse esa especie de panteísmo o conexión entre lo cósmico y los elementos más simples de la naturaleza que observamos en toda la obra de Ángel Campos.

 ISSN: 1988-8430

6.- Otras características propias de la poesía del silencio

Finalmente, vamos a señalar otras características de la poesía de Ángel Campos que, aunque no están directamente vinculadas con la poesía portuguesa contemporánea, sí lo están, en cambio, con la retórica de la poesía del silencio en general, cuyas características comparten también buena parte de los poetas portugueses mencionados en este artículo.

La sintaxis del discurso de Ángel Campos apunta a la brevedad y a la selección, en la línea de lo que apuntamos acerca de la versificación. Abundan las oraciones simples yuxtapuestas o coordinadas copulativas muy sencillas. Entre las subordinadas, predominan las adjetivas A veces se recurre a la falta de puntuación. Los nexos prácticamente desaparecen. Las frases son escuetas y certeras, aforísticas. Entre ellas puede deducirse una inferencia subordinada que no se explicita con nexos. Presentan frecuentes signos de exclamación, numerosos incisos, rápidas preguntas y brillantes y súbitas respuestas a la manera de los *haikus* convocando en ocasiones a un interlocutor que funciona como cómplice. Este estilo, tan propio del estilo más minimalista de la retórica del silencio, alcanza altos grados de condensación y parquedad en *El cielo casi*:

23

Eras tan solo
Un leve balbuceo,
Fulgor dormido.

¿Qué lugar será el tuyo
Cuando el silencio acabe?

35

De ti me llega
La experiencia de paz
Que nunca alcanzo.

La espera es un esfuerzo
Tan duro como un grito.

En la estrechez de este tipo de estrofas de aristas orientales, llama la atención el uso de la metáfora. En algunos poemas, el autor destina la primera estrofa al término real y la segunda, más breve, al imaginario. El resultado es muy visual:

26
Giran los húmedos
colores del tiovivo
entre la niebla.

Sólo gotas de luz
deshilachada y pobre.

Si analizamos el léxico, observaremos, dentro de la parquedad, la abundancia de sustantivos y adjetivos, la presencia de la frase nominal, sin verbos, sin acción. Notamos la presencia de las cosas en su estatismo tras el que surge la meditación. El tiempo se detiene o se suspende; predomina ampliamente el presente de indicativo y el infinitivo que denotan la epifanía del instante y, si aparece el recuerdo, el pretérito imperfecto. Ya hablamos de algunos elementos naturales recurrentes en la poesía de Ángel Campos. Entre ellos citábamos cristales, sueños, nubes, nieblas, lluvias, ríos, libros, la infancia, los límites. En el poema anterior aparecían dos de estos elementos: la niebla y la luz. La luz es sin duda el elemento más presente en el repertorio léxico de la poesía del silencio. En cuanto a la niebla, es inevitable vincular su presencia aquí con los haikus. No es difícil hallar en los repertorios de haikus menciones a este fenómeno atmosférico como elemento principal del paisaje en medio del cual aparece difuminado algún elemento que, al aproximarse el sujeto, va dibujando su silueta[14].

Serafín PORTILLO (2009: 63) ha analizado un conjunto léxico de carácter simbólico de Ángel Campos relacionado con el curso y la fugacidad de la vida (el margen, el río, el fluir del agua) frente a lo que permanece, la casa, el refugio, la palabra poética. M. Á. LAMA (1996: 25), por su parte, ha señalado otros motivos recurrentes en la poesía de Ángel Campos como son la casa (como refugio y símbolo de la poesía), el espejo, la luz, el aire, la blancura, el silencio, la memoria, el olvido, la propia poesía. Entre todos ellos se va tejiendo un simbolismo propio de la poesía de carácter metapoético (PÉREZ PAREJO, 2007, 250-257).

Es frecuente en la poesía de Ángel Campos la introducción del receptor o lector mediante preguntas retóricas en segunda persona del singular o plural. Eso denota un afán de diálogo con el lector, un deseo de implicación, de que intente entender o sentir del mismo modo que el sujeto lírico. En cuanto a los personajes, suele aparecer sólo el sujeto lírico salvo en textos marcadamente elegíacos o en odas y homenajes explícitos. Pero si aparece algún otro personaje, éste suele identificarse con una amada o compañera amorosa que funciona como interlocutora o, mejor, como hemos dicho antes, como cómplice de lo que se percibe o siente.

[14] En uno de las mejores colecciones de haikus que se han editado en los últimos años, Vicente HAYA (ed.), *Haiku-dô*, Barcelona, Kairós, 2007, aparecen hasta tres poemas que mencionan la niebla en este sentido, un poema de Taigi (pág. 21), otro de Shiki (41) y otro de Issa (43).

 ISSN: 1988-8430

Los recursos estilísticos van encaminados a potenciar ese doble efecto de brevedad y densidad: sutiles connotaciones, insólitas asociaciones, frecuentísimas contradicciones y paradojas llenas de contrasentidos significativos que el lector debe rellenar, invocaciones y apóstrofes, elipsis, zeugmas, suspensión, reticencia, paréntesis, lítotes, narración suspendida, imágenes inacabadas, alejamiento del realismo, tendencia a la abstracción. Queremos destacar, en el ámbito de los recursos utilizados, la paradoja, a la que aludía antes Antonio Colinas como recurso literario apropiado para expresar la revelación de la propia realidad en la contemplación. La paradoja es también quizá el recurso que mejor presenta el desajuste entre estos dos pares: realidad/ficción y necesidad del lenguaje/cortedad del decir, queriendo mostrar la perplejidad de la necesidad de comunicar lo inefable o lo que se va perdiendo (Pérez Parejo, 2004: 14). En el caso de Ángel Campos, se adivina un deseo de que las palabras puedan detener el instante o frenar el olvido, de lo que en este artículo hemos proporcionado ejemplos. Acaso sea éste el objetivo de toda su obra, comenzando por *La ciudad blanca*, donde esto se percibe claramente desde el primer poema del libro que hemos reflejado en las primeras páginas de esta investigación.

No puede afirmarse, desde luego, que la presencia de la paradoja en la obra de Ángel Campos se deba a la influencia de la poesía portuguesa, ya que, empezando por la tradición mística española, esta figura estilística ha constituido un recurso expresivo medular de la retórica silenciaria. Pero hay que admitir, no obstante, que su uso en manos de Pessoa, Ramos Rosa y Eugenio de Andrade es muy frecuente y alcanza momentos de gran altura. Recordemos, por poner un solo ejemplo, el "Poema para mi amor enfermo" de *As mãos e os frutos* de ANDRADE (2001: 35): *Hoy he robado todas las rosas de los parques/ y he llegado hasta ti con las manos vacías*. En la poesía de Ángel Campos las paradojas, de distinto signo y significación textual, son especialmente frecuentes en los poemas cortos:

10
RAÍZ o cima.
Si te llamo en la calle,
No acabo nunca.

Por toda la ciudad,
Me voy con tu palabra.

21
Y otra mirada
Azul, más poderosa, te sobrevive.

Ha nacido de ti
Quien te dice de nuevo.

De *El cielo casi* (págs. 272 y 289 respectivamente)

7.- A modo de conclusión

Hemos aludido en varias ocasiones a la omnipresencia de la práctica metapoética en la obra de Ángel Campos. Puede considerarse sin lugar a dudas una de las características de su obra. Este discurso no solo menciona aspectos intertextuales, sino que abordan a menudo cuestiones profundas sobre la distancia entre las palabras y las cosas, la inefabilidad, el misterio del lenguaje, las conexiones entre pensamiento y lenguaje (VALVERDE, 1995, 298), etc. Y es que, como han advertido algunos críticos, (VALVERDE, 1995, 298; LAMA, 2008: 15 y 1996ª: 25), Ángel Campos considera a la poesía su casa, símbolo inequívoco en los poemas de *Siquiera este refugio*. De hecho, volviendo de nuevo al poema que abre *La ciudad blanca*, Serafín PORTILLO ha señalado con acierto que el poeta, en la soledad del muelle, murando al mar, recuerda *en voz alta* el comienzo de la *Oda Maritima*. *Quien en soledad recurre a ello* –concluye Serafín PORTILLO (2009: 61)*, pretende alcanzar una mayor conciencia de las palabras, se las dice a sí mismo para oírselas decir, para que lo que es apenas pensamiento abstracto, vaguedad mental, se convierta en voz, se realice* (…) *La poesía es una manera de captar lo que el tiempo nos distrae, lo que el olvido escamotea.*

En suma, Ángel Campos Pámpano no ha sido sólo uno de los más importantes conocedores, editores, difusores y traductores de la poesía portuguesa en España, sino también el mejor exponente de la escritura de un tipo de poesía (íntima, reflexiva, parca, silenciaria, sincera e íntegra, extremadamente autoexigente) cuyas fuentes principales brotan en el país vecino. Eso le hace único en el panorama de la poesía española. Nuestro autor, predestinado quizá a esa conexión ibérica por su origen rayano y su formación universitaria, hace suyas esas fuentes fundiéndolas con la tradición hispánica en el laboratorio de una voz inconfundible, tan íntima como existencial. Quizá lo que más caracteriza la poesía de Ángel Campos en este sentido sea el hecho de que esa reflexión metapoética en la que deriva el objeto descrito repercute en algo que afecta al interior del poeta en el plano más profundamente existencial, como si de alguna manera realidad, vida y literatura fueran, para él, la misma y sola cosa.

 ISSN: 1988-8430

Bibiliografía

Alvarado, Eduardo. "Extremadura y la Raya. Tierra de viajeros, tierra para viajar", en Mª. Luisa Leal; Mª. Jesús Fernández, y Ana Belén García Benito (Coords.), *Invitación al viaje*, Junta de Extremadura, Mérida, 2006, págs. 389-417.

Andrade, Eugénio de. *Todo el oro del día. Antología poética (1940-2001),* (traducción, selección y prólogo de Ángel Campos Pámpano), Pre-Textos, Valencia, 2001.

Clamote Carreto, Carlos. *Figuras do silêncio*. Di Inter/Dito à Emergência da Palabra *no Texto medieval*, Estampa, Lisboa, 1996.

Campos Pámpano, Ángel. *Los nombres del mar. Poesía portuguesa 1974-1984*, Editora Regional de Extremadura, Mérida, 1985.

__ *La vida de otro modo. Poesía 1983-2008,* Calambur, Madrid, 2008.

__ "Ángel Campos Pámpano, poeta y traductor". Entrevista de Simón Viola a Ángel Campos, publicada en el suplemento "Trazos" del periódico *Hoy* el 19 de octubre de 2008, reproducida en *Ángel Campos Pámpano 1957-2008*, en *Alborayque*, nº 3, 2009, págs. 87-92.

Colinas, Antonio. "La poesía trascendente de Pessoa-Caeiro", en ed. Ángel Marcos de Dios, *Aula ibérica. Actas de los congresos de Évora y Salamanca (2006-2007)*, Ediciones de la Universidad de Salamanca, Salamanca, 2007, págs. 160-168.

Cuadrado, Perfecto E. "Hablar, falar de Ángel", en *Espacio/Espaço escrito*, Número extraordinario, Badajoz, noviembre de 2009, dedicado a Ángel Campos Pámpano, págs. 137-143.

Genette, Gérard. *Palimpsestos*, Taurus, Madrid, 1981.

Guimão, Manuel. *A poesía de Carlos de Oliveira*, Seara Nova, Lisboa, 1981.

Haya, Vicente (ed.), *Haiku-dô*, Kairós, Barcelona, 2007.

Hidalgo Bayal, Gonzalo. "Incompletud", *Alborayque*, 3 extraordinario, 2009, pág. 39.

Lama, Miguel Ángel. "La línea de sombra de Ángel Campos en *Siquiera este refugio*", *Ínsula*, 594, 1996a, págs. 24-25.

__ "La poesía portuguesa del siglo XX en España. Un caso en la frontera extremeña", en *Actas del Congreso Internacional Luso-Español de Lengua y Cultura en la Frontera*, Tomo I, en Juan M. Carrasco González y Antonio Viudas Caramasa (Eds.), Universidad de Extremadura, Cáceres, 1996b, págs. 178-193.

__ "La voz de la mirada (La poesía de Ángel Campos)", prólogo de Ángel Campos Pámpano, *La vida de otro modo. Poesía 1983-2008*, Calambur, Madrid, 2008, págs. 9-20.

Losada, Basilio. "Pessoa", en Jordi Llovet (Ed.), *Lecciones de Literatura Universal*, Cátedra, Madrid, 1995, págs. 987-995.

Lourenço, Eduardo. *O canto do signo. Existência e Literatura (1957-1993)*, Presença, Lisboa, 1993.

__*Poesia* e Metafísica. Camões, Antero, Pessoa, Gradiva, Lisboa, 2002.

Martins Marques, Teresa. *O imaginário de Lisboa. Na ficçao narrativa de José Rodrigues Miguéis*, Estampa, Lisboa, 1997

Mello, Sophia de. *Obra poética*, I, Caminho, Lisboa, 1990.

Pérez Parejo, Ramón. "Claves estilísticas de la Poesía del silencio (1969-1990): Evaluación de una tendencia lírica", en *Ínsula*, nº 687, 2004, págs. 11-14.

__ "Algunas claves de la poética de Ángel Campos Pámpano", en Rosalía Muñoz Ramírez *et al.*, *Ángel Campos Pámpano. Una voz necesaria*, Consejería de Educación, Mérida, 2009, págs. 19-25.

Portillo, Serafín. "Algunas consideraciones para leer la poesía de Ángel Campos Pámpano", *Alborayque*, 3 extraordinario, 2009, págs. 61-64.

Rodríguez de la Flor, Fernando. "Ángel Campos Pámpano y el iberismo imaginado" en *Espacio/Espaço escrito*, Número extraordinario, Badajoz, noviembre de 2009, dedicado a Ángel Campos Pámpano, págs. 39-40.

Sáez Delgado, Antonio. "Ángel y Portugal: un diálogo constante", en *Ángel Campos Pámpano*, Servicio de Publicaciones del Excmo. Ayuntamiento de Badajoz, Badajoz, 2009, págs. 17-20.

__ "La república nómada. Viaje y viajeros en la literatura contemporánea en Extremadura", en Mª. Luisa Leal *et al.* (eds.) *Invitación al viaje*, Junta de Extremadura, Mérida, 2006, págs. 419-432.

__ "La Edad de Oro, la época de Plata y el esplendor de Bronce", en *Relipes. Relaçoes lingüísticas e literárias entre Portugal e Espanha desde o início do seculo XIX até à actualidade*, CELYA, Salamanca, 2007, págs. 125-170.

Valverde, Álvaro. "La idea de la rosa", en *Cuadernos hispanoamericanos*, nº 539-540, 1995, págs. 296-298.

Viudas Caramasa, Antonio. "Ruy Belo (1933-1978), poeta portugués en un país posible", Juan M. Carrasco González y Antonio Viudas Caramasa (Eds.), *Actas del Congreso Internacional Luso-Español de Lengua y Cultura en la Frontera*, Tomo I, Universidad de Extremadura, Cáceres, 1996, págs. 167-178.

 ISSN: 1988-8430

La enseñanza de la lengua española en Portugal

The teaching of spanish in Portugal

António Ricardo Mira[1]
Universidad de Évora
arm@uevora.pt

Recibido el 6 de julio de 2011
Aprobado el 3 de febrero de 2012

Resumen: Se hacen algunas referencias al *marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* y a la legislación que, en Portugal, revelan las opciones políticas para la enseñanza de las lenguas extranjeras en su Sistema Educativo, específicamente del español. También se pone de manifiesto cuándo se enseña/ aprende el español, en la escuela portuguesa. Se indican los contenidos que se enseñan y aprenden en la asignatura de español. Se dará ejemplo de una clase de español como lengua extranjera impartida en Portugal. Se señala el modo de formación de los docentes de lengua española. Se pulsan las diferentes maneras que, en este momento de arranque de la enseñanza del español, el gobierno portugués ha encontrado para incorporar en su ministerio de la educación, a los docentes necesarios de español.

Palabras claves: Sistema educativo español, sistema educativo portugués, lengua portuguesa, lengua española, currículum.

Abstract: Some references are made to the *European Common Framework for Languages: learning, teaching, evaluation*, as well as to the laws that, in Portugal, testify the political options for the teaching of foreign languages, particularly Spanish, in its Teaching System(Educational System). We also give evidence to when Spanish is taught/learnt in Portuguese schools. We point out the syllabuses which are taught and learnt in courses of Spanish. We give an example of a lesson of Spanish as a foreign language taking place in Portugal. We give evidence to the way Spanish teachers' training is being done. We present the different ways that, at the starting point of this process, have been found by of the Portuguese government to integrate in its ministry the teachers needed for the teaching of Spanish.

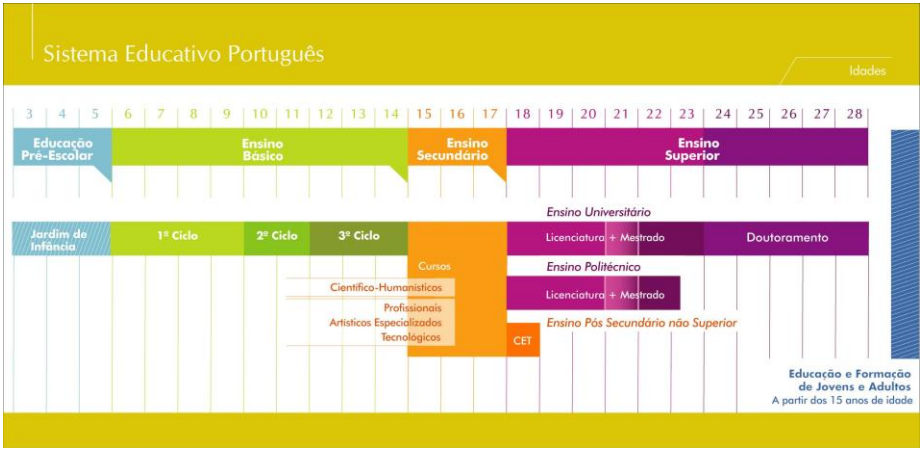
Key words: Spanish Educational System, Portuguese Educational System, Portuguese Language, Spanish Language, curriculum.

[1] Profesor del Departamento de Pedagogia e Educação, Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora, Portugal; Miembro del Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP) da Universidade de Évora, Portugal; Exdirector del Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário.

 ISSN: 1988-8430

1. El Sistema Educativo Portugués

Para facilitar la comprensión del texto que sigue, presentamos el organigrama del sistema educativo portugués y un pequeño glosario de nombres institucionales portugueses a los cuales hacemos plurales referencias en este artículo.



In Ministério da Educação, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)

CET = Cursos de Especialização Tecnológica

GLOSARIO	
Português	Español
Cursos Artísticos Especializados	Enseñanzas Artísticas Especializadas
Cursos Científicos –Humanísticos	Enseñanzas Científica-Humanística
Cursos de Especialização Tecnológica (CET)	Enseñanzas de Especialización Tecnológica (CET)
Cursos Profissionais	Enseñanzas Profesionales
Cursos Tecnológicos	Enseñanzas Tecnológicas
Doutoramento	Doctorado
Educação Pré-Escolar	Educación Infantil
Ensino Básico	Enseñanza Básica/Educación Primaria
Ensino Politécnico	Enseñanza Politécnica

Ensino Secundário	Secundaria
Ensino Superior	Educación Superior
Jardin de Infância	Guardería
Licenciatura	Grado
Mestrado	Máster
Ministério da Educação	Ministerio de Educación

2. El Marco de Referencia. Opciones políticas y legislación

El marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (Marco de Referencia o Marco), del Consejo de Europa, cuyas ediciones inglesa, francesa y portuguesa se han publicado en 2001, *Año Europeo de las Lenguas*, y española en 2002, ha suscitado, en los estados miembros, como pretendía, una reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, proporcionando una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa. En todos estos ámbitos el Marco de Referencia asume no decir lo que se tiene que hacer o de qué forma hacerlo y se permite plantear preguntas y no contestarlas. El Marco de Referencia apunta principios orientadores, no establece leyes. En este sentido, tampoco propone, explícitamente, qué lenguas extranjeras deben enseñar los cuarenta y siete estados miembros del Consejo de Europa en sus territorios, y qué decisiones deben tomar al respecto sus respectivos Ministerios de Educación.

Nos parece, sin embargo, que esa insinuación se hace cuando este documento pone de manifiesto dos conceptos que nos parecen matriciales en el entendimiento de lo que debe o no debe ser el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas en el contexto mundial actual de la globalización económica, de la competividad, de la rentabilidad y de la flexibilidad. Esos dos conceptos son: el plurilingüismo y el multilingüismo. Más allá del multilingüismo, el plurilingüismo tiene que ver con *una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan* (MARCO, 2002: 4). Por su parte, el multilingüismo, o sea, el conocimiento o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada, se puede lograr diversificando las lenguas que se ofrecen al alumnado procurando que ellos aprendan más que un idioma extranjero o reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación internacional (MARCO, 2002).

¿Qué ha pasado en Portugal?

De acuerdo con las orientaciones de la Comisión Europea para la Educación en el ámbito de la enseñanza de las Lenguas Extranjeras, fue aprobada, en septiembre de 1997, en una conferencia en Luxemburgo, por los Ministros da la Educación de la Unión Europea (U.E.), la Resolución 98/C/1 que desafiaba a los distintos países de la

 ISSN: 1988-8430

U.E. a incentivar la enseñanza "precoz" - nosotros preferimos decir "oportuna"[2]- de las lenguas y la cooperación europea entre centros escolares que ofertan este tipo de enseñanza.

Aún en 1997, el Ministerio de Educación (Ministério da Educação), a través de su Departamento de Enseñanza Básica (Educação Básica), promocionó una reflexión participada sobre los Currículos de Enseñanza Básica (Ensino Básico) la que ha permitido su reorganización. Se aprobó el Decreto-Ley 6/2001, de 18 de enero, que refuerzó la articulación entre los tres ciclos de Enseñanza Básica (Ensino Básico) y subrayó la importancia del aprendizaje de las lenguas modernas. El articulo siete de ese mismo decreto refiere que los centros escolares del 1º Ciclo de Enseñanza Básica (Ensino Básico) pueden, de acuerdo con los recursos disponibles, proporcionar la iniciación al aprendizaje de una lengua extranjera, con énfasis en su expresión oral, al mismo tiempo que prevé actividades de enriquecimiento curricular, de carácter facultativo, en las que se incluiría una posible iniciación al aprendizaje de una lengua extranjera.

Como estrategia política, en 2005, se hizo una experiencia de enseñanza/aprendizaje del Inglés en el 1º Ciclo de Enseñanza Básica (Ensino Básico), consolidada, en 2006, por el Despacho 12591/2006, de 16 de junio, referida como "Programa de Generalización de la Enseñanza del Inglés en los 3º y 4º años del 1º Ciclo de la Enseñanza Básica" ("Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico") y realizada en el ámbito de las actividades de enriquecimiento curricular que ya referimos.

Basado en esta legislación, se elaboró un documento "Orientaciones Programáticas para la Enseñanza y el Aprendizaje del Inglés en el 1º Ciclo de la Enseñanza Básica 3º y 4º años" (*Orientações Programáticas para o Ensino e a Aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico 3º e 4º anos*) para la integración del idioma inglés en los procesos de aprendizaje utilizados por los alumnos.

El Ministerio de Educación (Ministério da Educação) ha considerado exitoso el programa de generalización de la enseñanza del inglés en los 3º y 4º años del 1º Ciclo de la Enseñanza Básica (Ensino Básico) y el Gobierno decide, entonces, por el Despacho nº 14460/2008, de 26 de mayo, extender a todo el 1º Ciclo, o sea, a sus cuatro años de escolaridad, la obligatoriedad de todos los centros escolares incluyeren, en sus actividades de enriquecimiento curricular, la enseñanza del inglés.

[2] Véase el concepto de "readiness" o de "madurez específica" y la teoría del período crítico (TPC) presentada, en 1959, por Penfield & Roberts en su obra *Speech and Brain Mechanisms* y retomada por Lenneberg, en 1967, en *Biological Founndations of Lenguage,* además de todas las discusiones científicas, no pacíficas, sobre este tema.

En 2008 quedó clara, por tanto, la orientación discriminatoria del Gobierno en este tema: no se disminuye la posición dominante del inglés en la comunicación internacional, tampoco se crean, tempranamente, condiciones de partida para el plurilingüismo y el pluriculturalismo. Probablemente se ha leído el Marco de Referencia, pero han sido otras las palabras que se han escuchado.

En este cuadro a favor del inglés y de modo incomprensible, según nuestra opinión, por referencia a lo que adelante expondremos, podemos añadir que, de acuerdo con el Decreto-Ley nº 18/2011, de 2 de febrero, que consolida la organización curricular de la Enseñanza Básica (Ensino Básico), procediendo a la reorganización de los diseños curriculares de sus 2º y 3º Ciclos, una LE1 es obligatoria en el 2º Ciclo. Es evidente que los alumnos escogen, en gran número, el inglés, una vez que iniciaron su estudio en el 1º Ciclo de la Enseñanza Básica. En 3º Ciclo una LE2 también es obligatoria. Los alumnos pueden elegirla, entre las lenguas que se ofrecen (en las que predominan el francés, el alemán y el español…), sin que se les recomiende, oficialmente, ninguna de ellas.

3. La enseñanza de la lengua española en Portugal

En 1991, los gobiernos de España y Portugal acordaron que el español se incorporase al currículo portugués y que el portugués también lo hiciera en el currículo español.

En 1997/98 se determinó la introducción de la lengua española como LE2 en el área opcional del currículo de 3º Ciclo de Enseñaza Básica (Ensino Básico).

La enseñanza de lenguas extranjeras en el Sistema Educativo Portugués comienza en el 1º Ciclo de Enseñanza Básica (Ensino Básico), a los 6 años de edad. En el Tercer Ciclo de Enseñanza Básica (Ensino Básico), cuando se han alcanzado los doce años, los alumnos inician, obligatoriamente, el estudio de la segunda lengua extranjera con posibilidad de que sea español.

Desde el curso 2005/06, cada vez son más las escuelas que incluyen la lengua española entre su oferta de lenguas extranjeras.

La demanda del español en Portugal ha sido exponencial desde el año 2004/2005.

De acuerdo con el MISI - Gabinete Coordinador del Sistema de Información del Ministerio de Educación (MISI - Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação) y con el GIPE - Gabinete de Información y Planificación Educativa de la Dirección Regional del Alentejo (GIPE - Gabinete de Informação e Planeamento Educativo da Direcção Regional do Alentejo), en el año lectivo

 ISSN: 1988-8430

2009/2010, 72.625 estudiantes, en Portugal, aprendieron este idioma y, en el mes de junio 2010, se encontraban en sus puestos de trabajo, en todo el país, 846 docentes de español que leccionaban en la Enseñanza Básica (Ensino Básico) y/o en Secundaria (Ensino Secundário). Así se distribuían: en el Norte 307, en el Centro 193, en Lisboa y Vale do Tejo 153, en el Alentejo 107 y en el Algarve 86. En el mes de junio 2011, se encontraban en sus puestos de trabajo, en todo el país, 954 docentes de español que leccionaban en la Enseñanza Básica (Ensino Básico) y/o en Secundaria (Ensino Secundário). En sus puestos de trabajo, tuvimos 108 profesores más que el año anterior. Así se distribuían: en el Norte 349 (más 42), en el Centro 232, (39 más), en Lisboa y Vale do Tejo 172, (19 más), en el Alentejo 109 (2 más) y en el Algarve 92 (6 más).

En el Alentejo, la provincia portuguesa vecina de Extremadura, en 2009/2010, eran 8.062 los alumnos que estudiaban el español en 461 turnos (Portalegre, 3.022; Évora, 2.696; Beja, 1.893 y Setúbal, 451 alumnos). A este número de alumnos aún podemos añadir 150 de otros diez turnos nocturnos de la Enseñanza Recurrente (Ensino Recorrente), o sea, de un tipo de enseñanza, ya extinto en nuestro sistema educativo, en lo cual los alumnos, que superaban la edad normal de frecuencia de la Enseñanza Básica y Secundaria (Ensinos Básico y Secundario), poco a poco, por módulos de aprendizaje, capitalizaban créditos hasta que completaran sus planes de estudios.

En el Alentejo, en 2010/2011, eran 10.091 (1.879 más) los alumnos que estudiaban español en 556 turnos (95 más) [Portalegre, 3.444 (422 más); Évora, 3.593 (897 más); Beja, 2.454 (561 más) y Setúbal, 600 alumnos (149 más)]. En Portugal eran 86.140 aquellos que, hasta poco, se dedicaban al español.

4. Lo que se enseña, aprende y cómo en las asignaturas de español

4.1 En la Enseñanza Básica (Ensino Básico)

Solamente en el 3º Ciclo de la Enseñanza Básica (Ensino Básico) se enseña el español, pero, legalmente, por fuerza del Decreto-Lei nº 286/89 que define los planes curriculares de los Ensinos Básico y Secundário se podría enseñar desde el segundo.

Los contenidos del programa han sido establecidos para estos dominios: comprensión y expresión oral y escrita; reflexión sobre la lengua y aspectos socioculturales.

En cuanto a la comprensión y expresión orales y escritas el programa se fija en los actos de habla más frecuentes; en el numero y tipo de interlocutores; en el momento

y lugar de la comunicación; en el tema; en la adecuación del discurso al contexto, su cohesión, sus presuposiciones, sus informaciones relevantes y sus marcadores; en la estructura de la frase y en el vocabulario relativo a los temas más comunes.

En lo referente a la reflexión sobre la lengua, el enfoque tiene que ver con asegurarse de la fluidez y eficacia comunicativas considerando los aspectos formales como medio para el uso correcto y adecuado de la lengua española, considerando sus componentes básicos y su funcionamiento en el ámbito del discurso en sus aspectos nocionales, funcionales, morfológicos, sintácticos, léxicos y semánticos.

En lo concerniente a los aspectos socioculturales, la programación elige las cuestiones sociales y culturales de los países donde se habla el español. Así, se preocupa con el yo y los otros (identificación y caracterización), además de focalizarse, también, en el medio en el que se vive en España (ciudades y poblaciones, calles, comercio, vivienda, alimentación, medio ambiente, etc.) y en las relaciones humanas (familia, juventud, trabajo, ocio, fiestas, etc.). Otra cuestión es la España en su geografía física y humana, en su cultura. Otras materias: las referencias geográficas y culturales de otros países donde se habla español y la presencia de esta lengua en Portugal (películas, canciones, noticias, por ejemplo.).

Los actos de habla que se contemplan son los que se relacionan con: saludar, regalar e invitar; pedir y dar informaciones: exprimir obligación, mandato, autorización, sentimientos, gustos, deseos, intenciones, opiniones y dar consejos; controlar la comunicación y organizar el discurso.

Lo que podemos verificar en el texto programático es que en el capítulo de los contenidos gramaticales, los ítems siempre son los mismos (nombres, adjetivos, artículos, indefinidos, posesivos, numerales, pronombres, verbos, oraciones, marcadores, adverbios, conectores, fonética, ortografía, etc.), pero las orientaciones didácticas apuntan para abordajes progresivamente más complexas y interrelacionadas a lo largo de los años de escolaridad de un "Nivel Umbral" para lo cual nos remite.

Los tipos de texto que se proponen son narrativo, descriptivo, expresivo (poesía, teatro, cartas personales, etc.), lógico/argumentativo (editoriales, ensayos, informes, etc.) y prescriptivo (instrucciones de uso, documentos administrativos, bulas, etc.). A este nivel no se proponen lecturas integrales de obras literarias.

4.2 En Secundaria (Ensino Secundário)

4.2.1 En Secundaria (Ensino Secundário), niveles de iniciación, la visión general que se presenta de los contenidos es una visión basada en el desarrollo de las competencias orales y escritas, en el autoaprendizaje, en los aspectos socioculturales y en los contenidos lingüísticos.

 ISSN: 1988-8430

Los temas transversales que el programa ofrece son: educación para la ciudadanía y aspectos sociales y culturales de los países donde se habla español.

Los otros que se abordan en un solo año o, entonces, de manera más ampliada en cada uno de los dos últimos años de este ciclo de tres, son: el yo y los otros, las relaciones humanas, la escuela, incluso la escuela en países hispanohablantes y los estudios en Portugal y en países hispanohablantes; los servicios; la consumación; ocio; transportes; España, su localización y las ciudades más importantes; relaciones entre España y Portugal; vacaciones; música; cinema; cuidados corporales; salud; viajes; educación rodoviaria; euro; conocimiento de una individualidad española seleccionada libremente; conocimiento de otro país hispanohablante y las lenguas española y portuguesa en el mundo.

Según los propios programas, los contenidos lingüísticos sirven para el desarrollo de la competencia comunicativa. Su objetivo único no es la reflexión metalingüística pero el empleo contextualizado de aquellos elementos. Los contenidos lingüísticos previstos son los necesarios para cumplir las funciones del lenguaje que se trabajan. Unas se revisan y otras se actualizan con mayor riqueza y diversidad, en este ciclo de estudios. En los tres años de este ciclo de iniciación, 10º 11º 12º, se profundizan conocimientos al nivel del nombre, adjetivo, artículo, indefinidos, posesivos, demostrativos, numerales, interrogativos, pronombres personales, pronombres relativos, verbos, oración simple y compuesta, adverbios. En cuanto al discurso, los marcadores y los conectores. Sobre la fonética, la correspondencia entre fonemas y grafemas en español, reconocimiento y producción de sonidos, sonidos vocálicos y consonánticos aislados y en agrupamientos silábicos susceptibles de causar problemas en el hablante portugués y aún entonación y sintaxis. Respecto a la ortografía, las reglas ortográficas elementales, reglas de acentuación del español, sígnales de puntuación y transcripción correcta del léxico trabajado. En cuanto al léxico, se estudia el vocabulario propio de las situaciones y temas propuestos, las familias de palabras y valor de los afijos más frecuentes, los sinónimos y antónimos usuales y el nivel formal y informal del léxico en las situaciones trabajadas. En lo tocante el discurso, se enfocan cuestiones como la coherencia y unidad temática, adecuación al contexto y a la situación y los conectores discursivos – orales y escritos – propios de este nivel.

4.2.2 En Secundaria (Ensino Secundário), niveles de continuación, la visión general que se presenta de los contenidos es igual a la que se presenta en Secundaria (Ensino Secundário), niveles de iniciación.

Los dominios de referencia que el programa ofrece son: Aprendizaje, Juventud, Ciudadanía, Trabajo, Lengua, Cultura, Viajes, Ocio y Salud.

El programa de estudios propone, para cada uno de estos dominios, temas que cree interesantes y que cree que contribuyen para una visión de la realidad de España y

de otros países hispanohablantes. Los temas podrán ser trabajados en todos los años (10º, 11º, 12º) del Ensino Secundário.

En el tema del Aprendizaje se motiva para el aprendizaje de la lengua española, se habla de los estilos de aprendizaje y se plantean estrategias para mejor aprender la lengua.

En el tema de la Juventud se promueve la amistad fuera del país y se habla de los jóvenes en España y Portugal bien así como de los jóvenes y el futuro.

En cuanto a la Ciudadanía se habla de hombres y mujeres, de la unidad y diversidad de los ciudadanos europeos de sus derechos y deberes y de soluciones para problemas como son los de lo tabaco y de la droga, de las infecciones. No se olvidan cuestiones como la convivencia y la integración.

En lo concerniente al Trabajo se afronta la contribución de las nuevas tecnologías, la escoja de una profesión y la entrevista para lograr un empleo.

Sobre la Lengua Española se empieza por la geografía del español y del portugués y se hace referencia a las lenguas de España, así como al español en el mundo no olvidando sus extensiones y variantes.

Respecto a la Cultura, se conocerá la obra de una individualidad que será elegida entre escritores, artistas, músicos, políticos... conocidos. Se conocerá y presentará un personaje y además se conocerá un museo.

Referente a las Fiestas se preparará una fiesta con las características propias de un país hispanohablante.

En cuanto a Viajes se estudiará conocer una ciudad entre las que se conozcan.

Sobre Ocio los contenidos se refieren a deporte, música, televisión, cinema, teatro.

Finalmente, en Salud se proponen asuntos como alimentación, medio ambiente, cuidados corporales y enfermedades más frecuentes.

En lo relativo a la lectura y presentación de una obra literaria integral, el alumnado tiene que elegir un autor y respectiva obra, de entre las que se presentan, en cada uno de los tres años de Secundaria (Ensino Secundário). Esto significa que al final de los estudios, en Secundaria, los alumnos deben saber de buena tinta, a lo menos, tres obras en lengua española y conocer sus respectivos autores. Las obras pueden ser prosa, poesía y teatro.

 ISSN: 1988-8430

En prosa se ofrecen:

Carmen Martín Gaite*: Caperucita en Manhattan, Desde la ventana*
Juan Marsé: *El embrujo de Shangay, El amante bilingüe*
G. Torrente Ballester: *La novela de Pepe Ansúrez, Filomena a mi pesar*
J. L. Sanpedro: *La sonrisa etrusca*
Maruja Torres: *Mientras vivimos*
Isabel Allende: *Eva Luna*
G. Garcia Marquez: *Crónica de una muerte anunciada, El coronel no tiene quien le escriba*
Pio Baroja: *Las inquietudes de Santi Andia*
Miguel Delibes: *El camino*
W. Fernández Flores: *El bosque animado*
I. Aldecoa: *Cuentos*
Juan Madrid: *Días contados*
Carmen Martín Alborch: *Solas*
B. Atxaga*: Memorias de una vaca, Dos hermanos, Shola y los leones, Shola y los jabalíes*

En poesía se proporcionan:

G. A. Bécquer: *Rimas*
Pablo Neruda: *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*
Miguel Hernández: *Antología poética*
F. Garcia Lorca: *Romancero gitano*
Rafael Alberti: *Marinero en tierra*
Pedro Salinas: *La razón a ti debida*
Ramón Gómez de la Serna: *Greguerías*

En teatro:

Miguel Mihura: *Tres sombreros de copa*
Alejandro Casona: *El retrato jovial*

Ya que unos contenidos lingüísticos se revisan y otros se actualizan con mayor riqueza y diversidad, en este ciclo de estudios de continuación, lo que marca la diferencia de sus programas y los de los tres años de Secundaria (Ensino Secundário), niveles de iniciación, respecto a la morfosintaxis, son las locuciones adverbiales, preposiciones y locuciones preposicionales. En lo referente al léxico, la semántica. En lo relativo a la fonética, la pronunciación, la entonación y la ortografía de la palabra, de la frase y del discurso. En orden a la pragmática, las variedades del español.

Para aquellos que se interesan por saber cómo se pueden impartir clases de español, lengua extranjera, en Portugal, a partir de estos programas, en adjunto, al final

del trabajo, os presentamos un plan tipo, a corto término, cuyas autoras son Cátia SAMORA, Nádia RAPOSO y Neuza RAIMUNDO, alumnas en prácticas, durante el 2010/2011, siendo nosotros y Elsa Nunes sus tutores.

5. La formación y la incorporación en la carrera del profesorado

Tradicionalmente, en Portugal, los idiomas extranjeros modernos que se aprenden en la escuela son el francés, el inglés y el alemán.

A lo largo de muchas décadas, por compromiso entre los dos estados, Francia y Portugal, el idioma francés era obligatoriamente el primero que se aprendía en el curso general de los liceos y escuelas técnicas y después los alumnos escogían el inglés. Más tarde, los que ingresaban en los cursos complementarios de los liceos y querían estudiar filología germánica en la universidad, elegían el alemán. Ya después de la Revolución de 1974, la Revolución de los Claveles, se permitió al alumnado no empezar sus estudios de idiomas por el francés, lo que fue, naturalmente, un reflejo y al mismo tiempo una contribución para el acrecimiento de la posición dominante del inglés en la comunicación internacional. El francés pasó a una segunda posición, ya que la segunda elección obligatoria del alumnado, en términos absolutamente mayoritarios, no era el alemán, lengua difícil y poco útil, sino el francés, y no porque les interesara verdaderamente, esta lengua sino por una cuestión manifiesta de falta de otras alternativas.

La disminución de la importancia cultural y social de la lengua francesa y, por otra parte, su grado de dificultad en el aprendizaje, lo que provocaba los consecuentes suspensos en las asignaturas de francés, junto con la toma de conciencia de que la lengua española es un de los idiomas más hablados en el mundo, que puede facilitar los intercambios económicos con España e con todos los países hispanohablantes, que hay empresas españolas en territorio portugués y empresas portuguesas en España, que la lengua crea, en estos dos países, oportunidades en el mercado de trabajo, que el conocimiento del español abre las puertas de la Educación Superior (Ensino Superior), en Portugal y en España y, también, la proximidad geográfica con España provocaran una creciente demanda del español en las escuelas y centros escolares públicos, desde que algunos de ellos, sobretodo los más cercanos a los ejes fronterizos, empezaran a ofrecer asignaturas de español.

La demanda del español ha sido exponencial. En el año 2004/2005 había 5.267 alumnos. En el año lectivo de 2008/2009 casi cincuenta mil estudiantes aprendieron este idioma. Esto significa que el número de alumnos de español prácticamente se cuadruplicó en estos tres años lectivos: de 13.993 hasta 49.873. En 2008/2009, este crecimiento se notó más en Enseñanza Básica (Ensino Básico), en el que se inscribieron 36.662 estudiantes para aprender español como segunda lengua extranjera, mientras que en Secundaria (Ensino Secundário) solamente se inscribieran

 ISSN: 1988-8430

13.211 alumnos. El inicial interés fronterizo por el aprendizaje del español se extendió a todo el país. El español ya es la segunda lengua extranjera más solicitada en incontables escuelas y centros escolares públicos y otros de Portugal. El francés ha perdido su segunda posición.

Estos números proporcionaron al Ministerio de Educación (Ministério da Educação) datos suficientes para que el Gobierno decidiera aumentar la oferta formativa del español en la escuela pública. Pero, para eso, tuvo que resolver el problema de la formación de este tipo específico de profesorado y de su respectiva incorporación en la carrera docente. Así tomó medidas, algunas de ellas comunes a otras formaciones del profesorado, pero otras más particulares.

De hecho, algunas universidades portuguesas ya habían creado sus 1os Ciclos Bolonia y habían empezado a otorgar titulaciones en lenguas, literaturas y culturas, perfil estudios portugueses y españoles. Estaba así legitimada, en calidad, no en cantidad, la preparación de los candidatos a profesor en el ámbito científico, pero aún no estaba asegurada su formación en el perímetro científico de las Ciencias de la Educación. Un 2º Ciclo Bolonia (120 créditos ECTS) se impuso en la formación profesional docente para responder a esa carencia formativa. El Gobierno lo decretó.

Más allá del Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de marzo, que garantiza la calidad del nuevo sistema de habilitaciones para la docencia en Portugal, el Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de febrero, define cómo obtener la habilitación profesional para la docencia en los diversos dominios y determina que la concerniente titulación obtenida es la condición indispensable para la actividad docente en la escuela pública, así como en la privada y en la cooperativa en los ámbitos curriculares o asignaturas cubiertas por esos dominios. Este decreto-ley instituye, por tanto, entre otros, un curso de formación de profesores de portugués y de otra lengua extranjera, para el 3º Ciclo de Enseñanza Básica y Secundaria (Ensino Básico y Ensino Secundário), permitiéndoles que enseñen el portugués en el 3º Ciclo de Enseñanza Básica y Secundaria (Ensino Básico y Ensino Secundário) y la lengua extranjera por la que optaron, en la Enseñanza Básica y Secundaria (Ensino Básico y Ensino Secundário). En el caso que analizamos, la lengua extranjera de opción es el español. Entrar en este 2º Ciclo Bolonia presupone que en el 1º Ciclo Bolonia, en lenguas, literaturas y culturas/perfil estudios portugueses y españoles, el estudiante haya obtenido 100 créditos ECTS en portugués y 60 créditos ECTS en lengua española.

En este decreto está diseñada la que será, en el futuro, la única manera de formar, profesionalmente, los profesores.

En la Universidad de Évora, hasta 2009/2010, 78 alumnos terminaran el 1º Ciclo Bolonia en Lenguas, Literaturas y Culturas/Perfil Estudios Portugueses y Españoles y, hasta 2010/2011, 18 alumnos concluyeran el 2º Ciclo respectivo, lo que les permite enseñar la lengua española.

Como el Decreto-Ley nº 43 se publicó en febrero de 2007, solamente en el año de 2009/2010 los primeros alumnos terminaran su 2º Ciclo Bolonia. En 2010/2011 tuvimos, entonces, por esta vía, en las escuelas y centros escolares, los primeros profesores habilitados para la enseñanza del español. Pero estos ya no serán los únicos en la profesión.

Lo que pasó es que, debido al insuficiente número de profesores de español para cubrir las necesidades de incorporación de docentes en las escuelas y centros escolares, el 11 de marzo de 2009, el Secretario de Estado de Educación publicó un documento legal, una normativa, en la que estableció medidas excepcionales transitorias para garantizar la enseñanza y el aprendizaje del español. De esta manera, consideró que, para esa labor, serían considerados titulares de habilitaciones profesionales todos aquellos que ya poseían calificación profesional en una lengua extranjera y/o portugués y el diploma de español como lengua extranjera (DELE), otorgado por el Instituto Cervantes, correspondiente al nivel C2 de la escala global del Marco de referencia, o sea, el nivel de maestría del usuario competente. Pero, en este caso, se les imponía una condición: el candidato que se presentara a las oposiciones, en el futuro, tendría que terminar el DELE antes de finalizar el curso 2010/2011. También serían considerados titulares de habilitaciones profesionales los que ya poseían calificación profesional en una lengua extranjera y/o portugués y que, en la componente científica de su formación tuviesen el perfil de español. En esta última situación, de las dos que hemos nombrado, se incluyen los profesores que tienen las calificaciones profesionales antes referidas y que, además, tengan concluido el perfil de español en su formación inicial, incluso aunque que no hayan impartido prácticas en esa variante. Lo mismo ocurrirá con aquellos profesores que tienen las calificaciones profesionales antes referidas y que tengan otra titulación cuya componente científica sea también el español, por ejemplo, el 1º Ciclo Bolonia.

Esta última prerrogativa incluye, netamente, en las oposiciones una enorme cantidad de profesores de francés que por falta de alumnos están desempleados o tienen "Horario Cero" en sus escuelas y centros escolares; o sea, no imparten clases, pero se ocupan en otras actividades no lectivas, corrientemente educativas, en su puesto de trabajo. Con los profesores de inglés lo mismo puede ocurrir, pero por diferente razón. Están parados porque no hay plazas en las escuelas y en los centros escolares porque son suficientes los profesores ahí incorporados. El sistema no necesita más docentes. Muchos de estos profesores, en los últimos años, no han tenido otra solución que reconvertir sus carreras. Son muchísimos los que volvieron a la universidad para estudiar español, para hacer el 1º Ciclo Bolonia. Por ejemplo, en la Universidad de Évora la demanda de la enseñanza universitaria española creció. Desde el año 2007/2008 que tiene dos turnos, uno de ellos en horario nocturno.

A primera vista, parece que el sistema los ha premiado con estas medidas excepcionales, sin que no haya generado considerable oposición de muchos profesores,

 ISSN: 1988-8430

desde luego apoyados por sus respectivos sindicatos, los cuales se sintieron en desventaja y perjudicados en su carrera con esta medida discriminatoria. Las universidades, donde existe el 1º Ciclo Bolonia, portugués y español, también se sintieron incómodas con lo que creyeran ser competencia desleal del Instituto Cervantes. También protestaron en el Ministerio de Educación (Ministerio da Educação). No nos interesa detallar aquí lo sucedido, ya que, prácticamente, ninguna alteración se ha operado fruto de estas protestas, pero nos parece oportuno referir estos hechos para que consten para memoria futura.

A cada año, la incorporación de los profesores de español se hace en varias fases. Cuando se agotan todas las posibilidades de colocar todos los candidatos que tienen formación profesional para la docencia, son las escuelas y los centros escolares, donde haya plazas aún no ocupadas, que escogen los mejores candidatos para el cargo, según criterios propios que siempre honran la más completa y valerosa formación de aquellos que se han prepuesto trabajar allí. De aquí resulta que, para que se pueda enseñar español a todos los que lo solicitan, aún encontramos docentes que antes de terminar su formación ya la leccionan. Como lo podemos imaginar y como lo quiere el gobierno portugués, por muy poco tiempo.

Medios electrónicos en internet:

http://www.misi.min-edu.pt/
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
http://dpep.drealentejo.pt/index.php
http://sitio.dgidc.min-edu.pt/Search/results.aspx?k=programas%20de%20espanhol
http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/F75608D2-AA1B-47FD-BDE9-32CF53544A73/3142/DL_74_2006.pdf
http://www.dre.pt/pdf1sdip/2007/02/03800/13201328.PDF
http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=9&fileName=Diagrama_SE.Port_site.JPG
http://www.guiageo-portugal.com/imagens/portugal-mapa.gif
http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/consejerias/portugal/informacion/escuelas10-11.pdf

 ISSN: 1988-8430

Anexo

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ANDRÉ DE GOUVEIA

ESPAÑOL INICIACIÓN – ENSEÑANZA SECONDARIA – 2010/2011

PLAN A CORTO TÉRMINO

Asignatura: Español **Nivel:** Dos **Año:** 11º

Clase: H1

Unidad Temática: El consumo y el consumismo

Unidad Didáctica: El consumo: alimentación y otros aspectos a considerar

ACOGIDA	Acogida a los alumnos: • Saludos; - Diálogo ocasional sobre sucesos del cotidiano, teniendo en cuenta lo que su presencia sugiera. • Verificación de la toma de lugares.
PRELIMINARES INICIALES	Se dice a los alumnos que solo necesitarán del cuaderno diario.
MOTIVACIÓN REMOTA	Los trabajos hechos, con anterioridad a esta clase, relacionados con el tema.

MOTIVACIÓN INICIAL	**Preparación psicológica**	Se informa a los alumnos que la clase, la impartirá un conjunto de docentes y que se harán actividades sobre la temática del consumo que, se cree, les gustarán.
	Preparación pedagógica	Se pregunta a los alumnos qué les sugieren las palabras consumo y consumismo, lo que les obligará a repasar contenidos de clases anteriores.
REPRESENTACIONES PREVIAS	de consumo; de consumismo; de publicidad; de tiendas; de antiempresarial; de Fondo Monetario Internacional; de Banco Mundial;	

	de globalización; de verbo haber en pretérito imperfecto; de participio pasado.
SITUACIONES PROBLEMÁTICAS	• Construir los conceptos de consumo y de consumismo; • Interpretar diálogos referentes al vocabulario de las tiendas; • Describir e interpretar imágenes; • Comprender vocabulario desconocido del texto; • Comentar frases por palabras propias; • Reconocer frases diferentes, pero con el mismo significado; • Explicar el titulo del texto; • Comprender la formación del pretérito pluscuamperfecto de indicativo; • Intuir los usos del pluscuamperfecto de indicativo; • Formar frases utilizando el pluscuamperfecto.
CUESTIONES DE ORIENTACIÓN	• ¿De qué os acordáis cuando oís la palabra consumo? • ¿Creéis que hay diferencia entre el significado de las palabras consumo y consumismo? • ¿Qué os transmiten estos eslóganes? • ¿Qué influencia tiene la publicidad en vuestros hábitos consumistas? • ¿Qué eslogan os parece mejor? • ¿Cuáles son vuestras preferencias a la hora de consumir? • ¿En vuestra opinión, el consumo puede ser destructivo? • ¿Por qué? • ¿Comprendéis todo el vocabulario que habéis escuchado en los diálogos? • ¿En qué tiendas están sus protagonistas? • ¿Qué buscan los clientes en cada una de ellas? • ¿Cuánto cuestan los productos que les gustaría comprar? • ¿Qué representan las imágenes proyectadas? • ¿A qué tienda se refieren? • ¿A vosotros os gusta hacer la compra? • ¿Qué soléis comprar en cada una de ellas? • ¿Cuáles son los alimentos qué más os gustan? • ¿Y los que más detestáis? • ¿Para vosotros, lo mejor es hacer la compra o ir de compras? • ¿Por qué? • ¿Conocéis todas las palabras o expresiones del texto? • ¿Qué os sugiere decir sobre el texto? • ¿Qué frases dicen lo mismo que las presentadas en el ejercicio? • ¿Qué creéis que significa el título? • ¿Cómo se forma el pretérito imperfecto del verbo «haber»? • ¿Cómo se construyen los participios pasados de las tres conjugaciones? • ¿Cuándo utilizáis el pluscuamperfecto?

 ISSN: 1988-8430

RESUMEN DE LA CLASE

La clase empezará con la acogida a los alumnos. Se conversará ocasionalmente con ellos, teniendo en cuenta lo que su presencia sugiera. Se verificará la toma de lugares y se invitará un alumno a escribir en la pizarra el número de la lección.

A continuación, se dice que la clase, la impartirá un conjunto de docentes y que se harán actividades sobre la temática del consumo que, se cree, les gustarán. Así que se preguntará a los alumnos que les sugieren las palabras consumo y consumismo, lo que les obligará a repasar contenidos de clases anteriores.

Después, se hará un diálogo con los alumnos a propósito del tema de la unidad y se proyectará una presentación de eslóganes para introducir la primera actividad: interpretación de eslóganes. De esta manera se hablará sobre la influencia de la publicidad en los consumidores.

Enseguida, los alumnos escucharán cuatro diálogos con el propósito de explorar el vocabulario de las tiendas, en contextos reales. Tras su audición, los alumnos harán una ficha de comprensión oral. Siempre que sea necesario, la escucha de los diálogos se repetirá. La actividad se concluye con la corrección de la ficha.

Terminado este ejercicio, los alumnos observarán imágenes que ilustran diferentes tiendas y serán invitados a hablar sobre los productos que se pueden comprar en cada una de ellas. Al mismo tiempo podrán expresar sus gustos y preferencias.

Se pasa a otro momento de la clase, en el que la profesora introducirá los alumnos en la secuencia de la clase y les pedirá, en primer lugar, que hagan una lectura en silencio del texto *La Profeta Antimarcas.* Enseguida, los alumnos harán la lectura del texto en voz alta, que leerán un poco cada uno, y se hará un dialogo vertical y horizontal sobre el vocabulario y expresiones del texto. Después, los alumnos harán ejercicios de exploración del texto, que consisten en un ejercicio de verdadero o falso, un de sinónimos y, por fin, las preguntas de interpretación. Todos estos ejercicios serán corregidos por la profesora con los alumnos.

Posteriormente, la profesora escribirá en la pizarra una frase en pluscuamperfecto sobre el texto *La Profeta Antimarcas* y analizará con los alumnos la forma verbal. Se pretende que los alumnos consigan comprender la formación y los usos del tiempo verbal nuevo a partir de conocimientos anteriores que ya tienen de la formación de otros tiempos verbales.

La clase terminará con la resolución y corrección de ejercicios con el pretérito pluscuamperfecto de indicativo.

SUMARIO PREVISTO

Observación de una presentación de eslóganes;
Audición de cuatro diálogos referentes al tema de las tiendas;
Realización de una ficha de comprensión oral;
Visionado de imágenes sobre las tiendas;
Lectura del texto *La Profeta Antimarcas* y realización de ejercicios;
Pretérito pluscuamperfecto de indicativo: su formación y sus usos;
Ejercicios con pluscuamperfecto.

OBSERVACIONES

El resumen de la clase presente en este documento es simplemente una indicación para los profesores. El resumen que se elaborará con los alumnos será más personalizado.

 ISSN: 1988-8430

Bibliografía

Bueso, I. *et al. Método de Español para Extranjeros. Prisma Comienza (A1),* Editora Edinumen, Madrid, 2007.

Cabrerizo, M. R. *et al. Sueña – cuaderno de ejercicios*, Anaya. Madrid, 2005.

Gavira. A. (Ed.). *Dicionário Visual Bilingue – Portugués-Espanhol*, Civilização Editores, L. da, Londres, 2006.

Moreno, C. *et al. En gramática – ejercicios de español*, Porto Editora, Porto, 2009.

Viner, Katharine. "La Profeta Antimarcas", *El País Semanal*, 19 de agosto de 2002.

Sitios de la red

www.rae.es
www.google.es

COMPETENCIAS	CONTENIDOS		INDICADORES DE APRENDIZAJE	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	SOPORTES DIDÁCTICOS	EVALUACIÓN
	TEMÁTICAS	FUNCIONAMIENTO DE LA LENGUA				
Comprender Comprender la información oral y escrita en clase; Inferir sentidos; Captar los significados; Utilizar sus conocimientos previos y su experiencia personal para completar la información. **Interaccionar** Desarrollar la competencia comunicativa en lengua española; Comunicar en situaciones relativas al tema; Exprimirse correctamente en lengua española; Identificar y saber utilizar estrategias de comprensión en el discurso oral (los gestos, la mímica, las simplificaciones, las generalizaciones)	El consumo: alimentación y otros aspectos a considerar	**Contenidos lexicales:** El consumo y el consumismo Tiendas y productos **Contenidos discursivos/ funcionales:** Formular hipótesis Hablar de consumo Opinar sobre el consumismo Expresar gustos y preferencias	**1.** Comprender los conceptos de consumo y consumismo; **2.** Interpretar diálogos referentes al vocabulario de las tiendas; **3.** Describir imágenes;	**1.** Inferencias de los alumnos sobres sus conocimientos previos de las nociones de consumo y consumismo; **1.1.** Observación de una presentación de eslóganes; **1.2.** Diálogo con los alumnos sobre el mensaje de los eslóganes y sobre los efectos de la publicidad; **2.** Audición de distintos diálogos que exploran el vocabulario de las tiendas en contextos reales; **2.1.** Resolución de una ficha de compresión oral; **3.** Visionado de imágenes que ilustran diferentes tiendas; **3.1.** Diálogo con los alumnos sobre las diferentes tiendas y la	Cuaderno del alumno Ordenador Proyector de video Cd audio Presentación en "PowerPoint" Ficha de trabajo	**Criterios:** participación, motivación, interés, comportamiento, asiduidad, puntualidad, lectura, producción oral y escrita, comprensión oral y escrita **Medios/ Instrumentos:** Observación directa e indirecta no sistematizada

ISSN: 1988-8430

				venta de sus productos.		
Producir Resolver los problemas de comunicación oralmente o en la escrita, utilizando las competencias desarrolladas o los conocimientos adquiridos en clase; Utilizar correcta y de forma eficaz los recursos lingüísticos disponibles en situaciones de comunicación oral o escrita **Saber Aprender** Desarrollar competencias estratégicas que mejoren y consoliden los aprendizajes		**Contenidos gramaticales:** pretérito pluscuamperfecto de indicativo	**4**. Leer el texto; **5.** Comprender el pretérito pluscuamperfecto	**4.** Lee el texto; **4.1.** Dialoga con sus compañeros y con la profesora sobre el vocabulario y expresiones del texto; **4.2.** Contesta al verdadero o falso del cuestionario del texto; **4.3.** Encuentra y transcribe las frases con lo mismo significado que las presentadas en el cuestionario; **4.4.** Contesta a las preguntas de interpretación; **5.** Lectura y resolución de una ficha de trabajo . **5.1.** Identificación de los usos de pretérito pluscuamperfecto.		

 ISSN: 1988-8430

II.- Instituciones sobre la enseñanza del español y portugués

 ISSN: 1988-8430

La enseñanza no reglada de la lengua portuguesa en Extremadura

Javier Figueiredo Capuz
Gabinete de Iniciativas Transfronterizas
Junta de Extremadura
fjavier.figueiredo@juntaex.es

1.- Introducción

Portugal y España, que comparten más de 1200 kilómetros de la frontera más antigua de Europa, han vivido a lo largo de la historia algunos momentos de enfrentamientos y guerras, acompañados de interminables épocas en las que ignorarse era lo más habitual. Desde hace veinticinco años estos dos países han pasado a formar parte de la Unión Europea y han enterrado definitivamente los fantasmas del pasado.

Europa es un mosaico de pueblos, estados y regiones, con lenguas que traspasan fronteras y con países en los que la riqueza cultural y lingüística toma más de una forma. Europa es y debe ser consciente de esa riqueza, que para muchos podría parecer un babélico obstáculo, y construirse sobre una pluralidad en la que los trazos de alto contraste de las antiguas fronteras se vayan difuminando hasta llegar a un *continuum* en el que apenas sean perceptibles las rayas de los mapas.

A finales de los años 80 Extremadura iniciaba su periplo europeo descubriendo su lado occidental, sus 428 kilómetros de línea serpenteante calcada sobre ríos como el Tajo, el Guadiana o el Sever. La cooperación transfronteriza pasa a ser un eje sobre el que construir una Europa diferente, en la que los puestos aduaneros se convierten en edificios desvencijados y las relaciones económicas, sociales y culturales alcanzan una dimensión diferente.

La ayuda económica a través de los Fondos de Desarrollo Regional (FEDER) y de los diferentes programas específicos de cooperación Transfronteriza (Interreg y POCTEP) ha propiciado que Extremadura y las regiones portuguesas de Centro y Alentejo disfruten de dos décadas de proyectos en común con enormes beneficios para los ciudadanos.

Los intercambios humanos que surgen de la cooperación transfronteriza han urgido la necesidad de comunicarse. La tendencia natural en este tipo de relaciones transfronterizas suele acabar en la práctica con la preponderancia de una lengua sobre la otra. Son los españoles del área pirenaica los que intentan hacerse entender en francés con sus vecinos del norte, y siempre han sido los portugueses quienes se han esforzado por hablar español en nuestras fronteras. El nuevo marco de relaciones implicaba cambiar esa tendencia que muchos podrán considerar natural y que otros entienden como reflejo de unas relaciones en las que no existe un plano de igualdad.

A finales de la década de los 80 del pasado siglo se apunta un cambio que ha supuesto que Extremadura sea la región española en la que la enseñanza del portugués sea más relevante. Ese cambio fue posible, en un primer momento, gracias a iniciativas

 ISSN: 1988-8430

institucionales para fomentar su aprendizaje, pero no es menos cierto que todos esos apoyos institucionales no habrían servido de nada si no se hubiera producido una implicación de la sociedad y una toma de conciencia sobre la necesidad de intentar hablar a los vecinos en su propia lengua y hacer el esfuerzo, en este caso histórico, de intentar comprenderles.

2.- Proceso de extensión del portugués en Extremadura

Si en Extremadura la lengua portuguesa tiene una posición de relevancia que no ha conseguido en otros territorios, se debe a un proceso que nos retrotrae hasta la década de los años ochenta del pasado siglo XX[58]. En ese momento la lengua portuguesa era una auténtica desconocida en Extremadura más allá de la población más vieja de la comarca de Olivenza y de los núcleos de casas aisladas de la zona fronteriza entre Valencia de Alcántara y La Codosera. Tal vez en algunas otras localidades rayanas quedaban restos de un portugués aprendido en legendarias rutas de contrabando y matrimonios mixtos, que tampoco eran demasiado numerosos. El aprendizaje académico del portugués se circunscribía a la Facultad de Letras de esta Universidad, en la que se cursaba esa asignatura en el segundo ciclo de la especialidad de Románicas y de forma optativa y excluyente con el italiano. En esos años se inicia también el *Programa de Língua e Cultura Portuguesa*, auspiciado desde la Embajada lusa en Madrid, y que tiene como principal objetivo atender a los hijos de la población migrante de origen portugués en las comarcas mineras de León y que, poco a poco, se fue extendiendo fuera de ese ámbito geográfico y social hacia otros entre los que se encontraban algunos colegios extremeños.

Paralelamente van surgiendo algunas acciones aisladas y sin continuidad, entre las que cabe destacar a la Universidad Popular de Badajoz, que inició sus aulas-taller durante los últimos años de esa década y en el ámbito de la enseñanza no reglada.

El interés por la lengua también es una consecuencia de un despertar de la cultura portuguesa en Extremadura, que hasta entonces se había reducido a círculos muy minoritarios. En 1986, auspiciada por la Diputación de Badajoz, nace *Espacio /Espaço escrito*, revista literaria en español y en portugués, y en cuya paternidad hay que destacar al poeta y profesor Ángel Campos Pámpano, una figura que con la perspectiva del tiempo se hace cada vez mayor y con la que los apasionados de la lengua y la cultura portuguesa en Extremadura siempre estarán en deuda.

[58] En la primera edición de *Ágora, el debate peninsular*, que se celebró en Cáceres en mayo del año 2000, el curso *Falar en España, hablar em Portugal* abordó la situación de la enseñanza del portugués y del español en los dos países. En la crónica de dicho curso el profesor Juan Carrasco resume las intervenciones de conferenciantes y participantes en mesas redondas, entre las que cabe destacar la referencia a un importante trabajo de José Manuel Montes sobre *La enseñanza de la lengua portuguesa en España en los distintos niveles educativos*. En el año 2003 *CEPS* realizó un estudio sobre la cuestión para el Gabinete de Iniciativas Transfronterizas de la Junta de Extremadura.

Hay un primer hecho de especial relevancia que imprime un impulso hasta entonces nunca visto. La apertura en el curso 88-89 de la Escuela Oficial de Idiomas de Badajoz incorpora como gran novedad la presencia de la lengua portuguesa. Se matriculan 135 personas, el máximo permitido por las instalaciones, y se forman cuatro grupos de los que se hace cargo del profesor Hélder J. Ferreira Monteiro. Esta novedad tiene una importante repercusión social que provoca que la enseñanza de la lengua portuguesa aparezca de forma destacada en los medios de comunicación locales, algo que hasta entonces no había ocurrido jamás.

La implantación de la lengua portuguesa de carácter formal daba salida a una demanda que hasta entonces se cubría solamente con los talleres que impartía la Universidad Popular y que dejaron de organizarse por un tiempo ya que se consideraba que la E.O.I absorbería a todo ese alumnado. Al poco tiempo se pudo apreciar que una ciudad como Badajoz, la más poblada y fronteriza de Extremadura, seguía necesitando de una enseñanza de la lengua portuguesa al margen de la enseñanza formal y con implicaciones socio-culturales y de ocio muy diferentes de la académica. La década de los 90 es la de la expansión paulatina de la lengua portuguesa, que se va extiendo al resto de Escuelas Oficiales de Idiomas y que culmina, al final de la década, con la implantación de la licenciatura de Filología Portuguesa en la Universidad de Extremadura. El Gabinete de Iniciativas Transfronterizas, que había nacido en 1993, comenzó a financiar cursos de portugués en 1996. Desde 1998 lo ha venido haciendo a través de diferentes convocatorias de ayudas destinadas a Ayuntamientos y Asociaciones sin ánimo de lucro.

En la última década culmina todo el proceso de extensión del aprendizaje de la lengua portuguesa: se implanta en las nueve escuelas de idiomas de la región, donde es la segunda lengua más demandada en la práctica totalidad de ellas, y se producen importantes avances en la enseñanza obligatoria. Aunque lo más reseñable de este tiempo quizá sea que el aprendizaje de la lengua portuguesa deja de ser algo que se incentivaba desde las instituciones hacia la sociedad, para comenzar un recorrido de vuelta y convertirse en una demanda de la sociedad a las instituciones públicas y privadas. En Extremadura hay peticiones y solicitudes para aprender portugués en el ámbito de la formación continua, de la formación ocupacional, en menor medida en las actividades extraescolares de los centros públicos y con un altísimo nivel de aceptación en las Universidades de Mayores y en las aulas-taller que organizan las diferentes Universidades Populares de la región.

Por otro lado, la motivación de la personas para acercarse al portugués no se concentra solamente en el interés profesional, laboral o económico sino que se fundamenta en gran medida en un importante interés cultural. De ahí que sea necesario plantear un debate sobre la especialización de la enseñanza de la lengua portuguesa en Extremadura, que quizá no pueda utilizar los mismos objetivos y herramientas que la impartida en Universidad, Escuelas de Idiomas o colegios e institutos. La enseñanza no

 ISSN: 1988-8430

reglada acoge desde personas que necesitan conocer elementos muy concretos y específicos de la comunicación idiomática hasta quienes no les mueve más que la curiosidad sin ningún otro interés añadido. Parece evidente que no es lo mismo un curso de 50 horas para el personal que atiende al público portugués en un hospital o el aula-taller de la Universidad de Mayores, en la que el interés socio-cultural se antepone en las aulas a cualquier otro elemento fonético, gramatical o normativo de las clases de idiomas.

3.- Estructura del portugués en la enseñanza no reglada en Extremadura

A lo largo del tiempo la enseñanza de la lengua portuguesa en Extremadura ha ido llegando a todos los ámbitos del aprendizaje no reglado. Para proceder a un análisis de la situación hay que distinguir seis apartados diferenciados:

a) Formación ocupacional
b) Formación continua (FORCEM)
c) Escuela de Administración Pública
d) Universidades Populares
e) Cursos del GIT
f) Otras iniciativas privadas

a) Formación ocupacional

Se trata de la formación que reciben personas desempleadas y que está destinada a que los conocimientos de lengua portuguesa aporten una herramienta útil para encontrar trabajo. A este ámbito pertenecen los antiguos cursos del denominado *Plan FIP (Plan de Formación e Inserción Profesional)* y que desde hace pocos años han pasado a llamarse *Acciones formativas dirigidas prioritariamente a trabajadores desempleados*. En los últimos cuatro años el SEXPE ha impartido 17 cursos a los que han asistido 255 alumnos. Cabe destacar que se observa una tendencia cambiante en este tipo de cursos: si bien lo predominante eran cursos de unas 200 horas en los que la lengua portuguesa era prácticamente la única materia que se impartía, en la actualidad se tiende a otros cursos más completos, de mayor duración, en los que se forma para puestos de trabajo específicos y en los que la lengua portuguesa ha pasado a ser un módulo más de dicha formación. Ocurre en cursos destinados a recepcionistas de hotel, responsables de atención al público, o técnicos de comercio exterior.

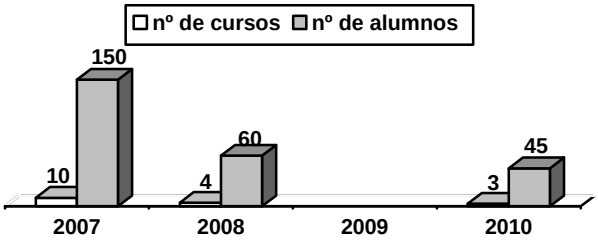


Gráfico 1: nº de cursos y alumnado de portugués en formación ocupacional (2007-2010)

b) Formación continua

La formación continuada es aquella que reciben las personas que están trabajando para ponerse al día en sus conocimientos y aprender a manejar nuevas herramientas que usarán en sus quehaceres cotidianos. Dentro del amplio marco de la formación continua sobresalen los *Planes de formación dirigidos prioritariamente a los trabajadores ocupados* (FORCEM / Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo), los planes de formación de la Escuela de Administración Pública y los planes específicos de la Consejería de Educación (Centros de Profesores y Recursos, Programa de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras, etc.).

La formación continua auspiciada por la *Fundación Tripartita* reúne la mayor cantidad de cursos, alumnado y presupuesto. En los últimos cuatro años contabilizados (2007-2010) se han impartido 83 cursos a 1068 alumnos, trabajadores de todos los sectores profesionales, y alcanzando la suma de 830103 € en subvenciones a las entidades encargadas de la formación (organizaciones de trabajadores y empresarios, fundamentalmente).

Dentro de la tipología de estos cursos continúan siendo los más numerosos los denominados *intersectoriales,* en los que se agrupan trabajadores de diferentes empresas y actividades económicas. Hay otros dirigidos a sectores específicos como el de la hostelería, el comercio o el sanitario. La llamada *teleformación* también ha aparecido en este ámbito y requerirá, en un futuro próximo, que el profesorado esté a su vez formado para impartir lengua portuguesa con este tipo de herramientas.

 ISSN: 1988-8430

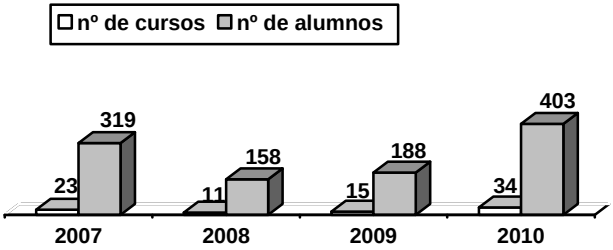


Gráfico 2: nº de cursos y alumnado de portugués en formación continua (2007-2010)

c) La Escuela de Administración Pública

La institución encargada de la formación de trabajadores de la Junta de Extremadura ha incluido la lengua portuguesa dentro de su oferta formativa desde finales de los años 90. En el periodo 2003-2011 ha impartido 39 cursos, una cifra cercana a las 2000 horas lectivas y un número de alumnos de 1210. Como hemos señalado anteriormente, en el último año se han introducido los cursos a distancia a través de herramientas informáticas, que permiten llegar a un mayor número de alumnos usando menos recursos.

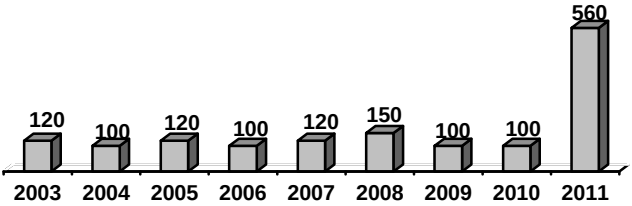


Gráfico 3: nº de alumnado de portugués en la Escuela de Administración Pública (2003-2011).

d) Universidades Populares

Las Universidades Populares han sido un importante elemento difusor de la lengua portuguesa en Extremadura. En muchos casos siendo los vehículos gestores de los cursos financiados por el GIT y en otros casos mediante iniciativas propias en las que desarrollan importante labor social y cultural. A modo de ejemplo

merece la pena citar el caso de la Universidad Popular de Badajoz, que fue una de las primeras entidades que apostó por la enseñanza del portugués, y que ha institucionalizado sus aulas de portugués con un millar de alumnos en los últimos cuatro años, y un total de 40 cursos.

Una de las particularidades que ha caracterizado a las aulas de la Universidad Popular de Badajoz es la de incluir el componente cultural en toda su programación, mediante la organización de numerosas actividades de fuera del aula y aprovechando la cercanía con Portugal para tener contactos directos con la vida y la realidad del país vecino.

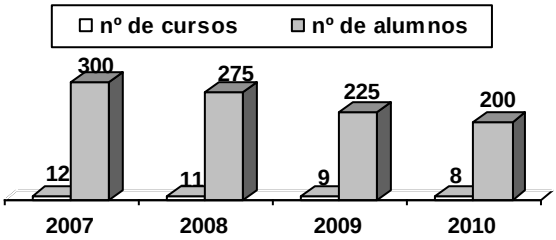


Gráfico 4: nº de cursos y alumnado de portugués en la Universidad Popular de Badajoz (2007-2010)

A modo de resumen se puede afirmar que hay ciertas tendencias en la evolución de la enseñanza de la lengua portuguesa no reglada. La *teleformación* y los cursos llamados *on-line* van ganando terreno, lo que implica que el profesorado deberá tener un buen manejo de las nuevas tecnologías para ejercer las labores de tutoría a través de *Skype* o de herramientas similares.

Por otro lado, cada vez se hace más notoria la especialización de los cursos. Muchas de las personas que demandan este tipo de formación pretenden adquirir unas herramientas muy específicas de la lengua y habría que plantearse la manera de enfocar la enseñanza de la lengua portuguesa para satisfacer esa demanda. Además de los ya señalados anteriormente, cabe destacar la demanda en el sector de las fuerzas de seguridad y en el de la logística y los transportes.

Además de todas estas iniciativas de carácter público o sostenidas con fondos públicos, en los últimos años han venido surgiendo algunas iniciativas de carácter privado que han decidido incluir la formación en lengua portuguesa como un elemento clave. A modo de ejemplo se puede citar el caso de ITAE (Escuela de Negocios) que desde hace ya muchos años ha incluido una importante parte de su tiempo de formación dedicado a la lengua portuguesa y a Portugal.

 ISSN: 1988-8430

4.- Labor del Gabinete de Iniciativas Transfronterizas en la difusión de la lengua portuguesa

Desde su creación en 1993 el Gabinete de Iniciativas Transfronterizas hizo de la enseñanza de la lengua portuguesa en Extremadura una de sus principales líneas de actuación. Ya en 1996 comenzó a financiar cursos y desde 1998 lo hace a través de una convocatoria anual dirigida a Ayuntamientos y entidades sin ánimo de lucro. La cifra de cursos anuales se acabó estabilizando en torno a un centenar cada año y con la filosofía de hacer llegar la lengua portuguesa a todo el territorio, incluso a áreas alejadas de la frontera o que carecen de otra forma de acceso al aprendizaje por no contar cerca con Escuelas de Idiomas.

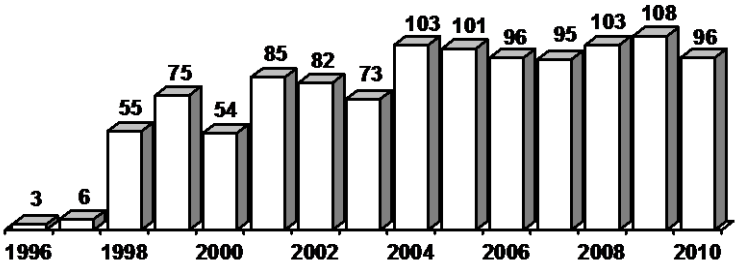


Gráfico 4: nº de cursos de portugués financiados por el GIT (1996-2010)

Durante todos estos años el GIT ha subvencionado un total de 1135 cursos, a los que han asistido más de 17000 alumnos. La inversión realizada en los últimos 14 años asciende a más de 2 millones de euros, con una media de 1856 € por curso y de 123 € por alumno. No se trata por tanto de un aspecto anecdótico de la cooperación transfronteriza sino de un pilar fundamental, que ha supuesto un 16% del total de los presupuestos del Gabinete.

A estas cifras habría que añadir la importante tarea editorial que ha realizado el GIT, con casi trescientas publicaciones a lo largo de sus dieciocho años de vida, y muchas de ellas directamente ligadas al aprendizaje de la lengua portuguesa como la edición de diccionarios bilingües, herramientas de laboratorio de fonética como las elaboradas en su día por el profesor Juan Carrasco, o diccionarios de expresiones idiomáticas como los publicados a la profesora Ana Belén García Benito.

Por otro lado, en los últimos años el GIT ha puesto en marcha una nueva línea dentro de su política de publicaciones con una colección de carácter divulgativo, orientado al gran público no especializado que quiera acercarse a la cultura portuguesa.

Tras la publicación en 2006 de la *Breve Historia de Portugal* del profesor Fernando Cortés, en 2010 se editó *Panorama general de la historia del cine portugués*, de la profesora Angélica Manso, y en 2011 una importante obra divulgativa como es la *Historia de la Literatura Portuguesa*, coordinada por la profesora Mª Jesús Fernández García y en la que han participado profesores de la Universidad de Extremadura como el ya mencionado Juan Carrasco, Luísa Leal o Iolanda Ogando.

Pero la tarea del GIT a favor de la lengua portuguesa no se ha quedado en las ayudas a cursos sino que ha ido más allá, preparando campañas publicitarias dirigidas al conjunto de la sociedad para animar al aprendizaje, como la que se desarrolló en 2009 bajo el lema *Aprende portugués, te abrirá muchas puertas.*

5.- Conclusiones

El aprendizaje de la lengua portuguesa dentro de la enseñanza no reglada en Extremadura ha sido muy relevante en el pasado y debería, si las condiciones lo permiten, seguir siéndolo en el futuro. El debate está abierto y cabría preguntarse si existe demanda social, si las instituciones públicas y los agentes sociales y culturales deben actuar en este ámbito, si el profesorado debe formarse específicamente para este tipo de enseñanza o si las nuevas tecnologías harán que cambie absolutamente todo.

Desde septiembre de 2009, fecha en la que se constituye la eurorregión EUROACE, Extremadura y las regiones de Alentejo y Centro de Portugal tienen ante sí importantes desafíos y proyectos de futuro. Las lenguas no pueden ser un impedimento para la comunicación. Cuando un ciudadano de Cedillo se junte con otro de Nisa o de Vila Velha de Ródão, y comiencen a conversar intercambiando el español y el portugués, estarán enriqueciendo la comunicación. Aprovechar la cercanía de nuestros idiomas y aprenderlos puede ser una de las mejores maneras de abrirnos puertas en un mundo futuro en el que ambas lenguas serán, sin duda, muy importantes.

 ISSN: 1988-8430

A atividade do Instituto Camões na Extremadura

Teresa Jorge Ferreira
Leitora do Instituto Camões na Universidade da Extremadura
tjorgeferreira@instituto-camoes.pt

 ISSN: 1988-8430

O Instituto Camões (IC) está presente na Comunidade Autónoma da Extremadura há já vários anos, na sequência de um convénio estabelecido com a Universidade da Extremadura (UEx). No início, o IC garantia apenas a presença de um leitor universitário na Faculdade de Filosofia e Letras, de forma a dar apoio docente aos professores de português. A partir de 2004, a colaboração com a UEx foi ampliada, através da criação do Centro de Língua Portuguesa do Instituto Camões, atualmente localizado no *Palacio de la Generala*, em Cáceres, mas que em breve será transferido para um edifício universitário na Avenida *Virgen de la Montaña*, também no centro de Cáceres. A partir de 2010, o IC viu as suas atribuições aumentadas, passando a tutelar, para além do ensino superior, também a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário, pelo que os professores dessa rede em funções na Extremadura passaram a estar igualmente sob a sua alçada.

Em termos gerais, e conforme figura na página oficial do IC (www.instituto-camoes.pt), a missão deste Instituto, integrado no Ministério dos Negócios Estrangeiros português, é a de "propor e executar a política de divulgação e de ensino da língua e da cultura portuguesas no estrangeiro e promover o português como língua de comunicação internacional". Para cumprir esta missão, o IC tem como funções: (i) gerir a rede do ensino português no estrangeiro (EPE) (que inclui atualmente os vários níveis de ensino: educação pré-escolar e ensinos básico, secundário e superior); (ii) promover o ensino a distância (sobretudo através do Centro Virtual Camões, que organiza regularmente cursos de português para estrangeiros, cursos de especialização, cursos de formação de professores, etc.); (iii) apoiar a investigação nos campos da língua e da cultura; (iv) promover sistemas de avaliação, certificação e creditação; e, finalmente, (v) difundir a cultura portuguesa fora de Portugal. Esta difusão deve ser feita através da promoção de ações que divulguem diferentes formas de expressão artística (como as artes plásticas, a música, o teatro, a literatura, etc.), do apoio à edição de autores portugueses em língua estrangeira e da atribuição de bolsas a alunos e professores da rede internacional (há vários programas de bolsas, como o de Investigação ou o de Curso Anual de Língua e Cultura Portuguesas).

Em termos numéricos, e ainda com base na referida página, o IC desenvolve a sua atividade de divulgação da língua e da cultura portuguesas em cerca de 70 países, coordenando aproximadamente 20 Centros e Polos Culturais e 60 Centros de Língua Portuguesa, e apoiando ainda largas dezenas de Cátedras e de Polos de Formação Contínua de Professores do Ensino Básico e Secundário. De notar que são quase 300 as Universidades e Organizações Internacionais que, em todo o mundo, contam com a colaboração deste Instituto português.

Em Espanha, o IC está representado na Embaixada de Portugal (onde funcionam serviços culturais e educativos), nos Centros de Língua Portuguesa em Madrid, Barcelona e Cáceres, no Centro Cultural Português em Vigo, nas Cátedras em Barcelona (Cátedra José Saramago) e Salamanca (Cátedra de Estudos Portugueses), e através dos leitores, docentes e professores que exercem as suas funções nos vários níveis de ensino.

Mais concretamente na Extremadura, existe o leitorado na UEx, através do qual o leitor dá apoio docente à Área de Filologias Galega e Portuguesa do Departamento de Línguas Modernas e Literaturas Comparadas da Faculdade de Filosofia e Letras, para além do Centro de Língua Portuguesa (CLP/IC) já mencionado, que conta com a colaboração de um bolseiro Fernão Mendes Pinto. Há também cerca de 15 professores de educação pré-escolar e ensino básico em vários CEIP e CRA da Comunidade Autónoma, que exercem as suas funções no âmbito dos memorandos de entendimento celebrados entre Espanha e Portugal e entre a Extremadura e Portugal (de 2008 e 2009).

O leitor do IC na UEx é docente de língua e cultura portuguesas em várias Faculdades (por exemplo, no ano letivo de 2011/2012, o leitor leciona na Faculdade de Filosofia e Letras, na Faculdade de Estudos Empresariais e Turismo e na Faculdade de Formação do Professorado). Para além da prática letiva, o leitor é ainda o responsável pelo CLP/IC e o coordenador do Centro de Exames do CAPLE (Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira).

O CLP/IC, em funcionamento há sete anos, conta com um vasto espólio de livros e revistas (desde ficção a poesia, passando por história, cultura, didática e linguística) e de material audiovisual (filmes e música), estando aberto regularmente para dar apoio bibliográfico e informativo não só a alunos e professores de português, como ao público em geral. Este Centro organiza ao longo do ano letivo várias atividades de formação (cursos de atualização para professores, clubes de leitura, conferências, jornadas) e culturais (exposições, concertos, ciclos de cinema, maratonas de leitura) para a difusão da língua portuguesa e das culturas lusófonas, em parceria com diversas instituições locais. Os exames de avaliação e certificação de português língua estrangeira do CAPLE são realizados em três épocas por ano (maio, julho e novembro) e certificam cinco níveis de domínio linguístico, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, conforme se pode verificar na página correspondente (www.fl.ul.pt/caple/): CIPLE (A2), DEPLE (B1), DIPLE (B2), DAPLE (C1) e DUPLE (C2).

Refira-se finalmente que, desde outubro de 2010, o IC colabora também com o *Canal Extremadura Radio* na realização de um programa de rádio semanal, intitulado *Lusitania Express*, que pretende ser "um ponto de encontro entre a Extremadura e Portugal, uma viagem sonora que facilite o nosso conhecimento mútuo, elimine preconceitos, fomente o intercâmbio e nos permita falar das pessoas e das iniciativas

 ISSN: 1988-8430

que se desenvolvem para alcançar estes objetivos" (http://radio.canalextremadura.es/programas/lusitania-express).

O âmbito de atuação do IC na Extremadura é, como se pode verificar, bastante amplo, sendo essencial, para a prossecução das suas atribuições, manter colaborações profícuas não só com a Universidade da Extremadura, mas também com outras instituições públicas e privadas da Comunidade Autónoma.

 ISSN: 1988-8430

La difusión del portugués y del español en la EUROACE

Agustín Barrientos Clavero
Cursos de Español para Extranjeros de la Universidad de Extremadra (CEpE-UEx).
spainext@unex.es

1.- Introducción: Cursos de Español para Extranjeros de la UEx (CEpE-UEx) y la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE) en Extremadura

Desde que se creó el servicio de Cursos de Español para Extranjeros de la Universidad de Extremadura (CEpE-UEx) hace casi cinco años hemos estado inmersos en una intensa campaña de promoción. Esta línea de actividad fue identificada desde el comienzo como la mayor prioridad, fundamentalmente por dos razones:

a) Porque Extremadura no se conoce en el exterior. No se conoce en términos generales, no se sabe de su misma existencia, y mucho menos en el ámbito específico de la educación internacional como destino de enseñanza reglada o no reglada para el aprendizaje de la lengua y de la cultura españolas.
b) Porque estamos rodeados de algunos de los destinos más conocidos en el mundo, con más larga trayectoria y reputación en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE): Salamanca, Sevilla y Madrid son reclamos tan poderosos a los ojos de estudiantes y proveedores internacionales que desvían la atención de Extremadura.

CEpE-UEx se creó por la constatación de una realidad evidente: el creciente interés despertado por el español en las últimas décadas, que se materializó en una proliferación de centros, públicos y privados, incluidas, por supuesto, casi todas las universidades españolas. No fue el caso en Extremadura, que se quedó al margen de este proceso. Tanto es así que cuando inauguramos el servicio no existía ningún otro sitio en Extremadura donde aprender español. Ahora ya hay algunos agentes privados que ofrecen, desde el sector del turismo, sobre todo, y entre otros servicios, cursos de español para extranjeros.
De cualquier manera, tampoco partimos de cero. La Universidad de Extremadura tenía ya una trayectoria en este terreno: desde la década de los 80 se vienen ofreciendo diferentes programas de español, sobre todo en el marco del programa ERASMUS, pero también a través de otros programas específicos con universidades norteamericanas. Fuera de la UEx también ha habido intentos, frustrados todos hasta hace poco, desde la iniciativa privada. Academias que empezaron especializándose en E/LE, que pronto se reconvirtieron y ampliaron su oferta, y que por fin desaparecieron.

La UEx ha mantenido constante esta actividad y a pesar de esto nunca ha llegado a despegar como destino de aprendizaje de español conocido internacionalmente. Esto se debe a varias razones internas, aparte de las externas que ya he mencionado. La principal de ellas es la dispersión, contra la que vengo alertando

 ISSN: 1988-8430

desde que regresé a la UEx. Las iniciativas que he mencionado y algunas otras han sido llevadas a cabo de manera inconexa. Aparte de las promovidas por el Secretariado de Relaciones Internacionales, sobre todo han sido profesores con iniciativa, muy buenas intenciones, algún contacto en el exterior y mucha dedicación y vocación, los que han mantenido estos programas, pero al no estar dedicados en exclusiva a esta tarea, no han podido volcarse en su desarrollo y expansión. El boca-a-boca tan cacareado tampoco parece que haya funcionado demasiado bien. Quizá lo haga en comunidades pequeñas en las que todo el mundo se conoce y todos hablan con todos, pero es que la comunidad en la que se desarrolla la actividad que nos ocupa es el mundo entero, y es demasiado grande aún para que funcione esta técnica de difusión, al menos a corto-medio plazo. La calidad de vida de que disfrutamos y los innegables recursos de todo tipo (patrimoniales, históricos, artísticos, etc.) de Extremadura tampoco parece que hayan tenido un impacto notable como reclamo. Quizá sea porque el planeta está lleno de sitios magníficos y, sobre todo, mucho más conocidos.

Todo esto se traduce, en resumidas cuentas, en que en la Universidad de Extremadura tenemos un porcentaje de internacionalización muy bajo: alrededor del 2%, es decir, unos quinientos estudiantes en números absolutos, de los cuales, en el último curso 2010-2011, tan sólo unos treinta, según el Secretariado de Relaciones Internacionales, eran portugueses (el 6% del anterior 2%). No quiero con esto parecer alarmista, la cifra está dentro de la media española, por lo que no es un problema exclusivo de la UEx, pero tampoco me satisface refugiarme en aquello del *mal de muchos*…

La realidad es que el planeta se va haciendo cada vez más y más pequeño y la población mundial cada vez tiene mayor movilidad, bien sea por motivos de trabajo, estudios o simplemente por ocio. Como decía, en 2006 se creó el servicio de Cursos de Español como Lengua Extranjera, CEpE-UEx, para potenciar este sector dentro de la universidad. Se redactó una normativa, se creó una estructura, se adscribió al Vicerrectorado de Extensión Universitaria, se le destinó un pequeño presupuesto procedente de fuentes externas y se le asignó personal. Cinco años después se puede ya decir que el servicio está creado: se han desarrollado más de cuarenta programas de diferente formato: programas intensivos, extensivos, de fines específicos, diseñados a la medida por encargo, preparación de certificaciones, etc. También, y en lo que respecta al tema de esta mesa redonda, se han acometido más de treinta acciones de promoción en todo el mundo, dividiéndolo por regiones y público-meta.

2.- Lo que hemos hecho HASTA AHORA

En lo que respecta al servicio de CEpE-UEx y con respecto a Portugal, por cercanía geográfica y afinidad cultural e histórica, desde el comienzo hemos tenido muy claro que este país debía ser uno de nuestros primeros objetivos, y hemos intentando difundir nuestra oferta a través de diferentes vías:

- Acciones de promoción directa, la mayoría dirigidas a profesionales y alguna otra abierta al público en general (estudiantes y profesores), como ferias, congresos y reuniones, científicas y de trabajo. Entre ellas hemos participado en varias ocasiones en *Expolingua Lisboa*.
- Publicidad directa del servicio en prensa, con una oferta especialmente dirigida a los principales sectores con alumnos potenciales: estudiantes de segundo ciclo y universitarios, y profesionales.

Una acción en particular en la que pusimos mucho trabajo y expectativas la desarrollamos durante el XIX Congreso anual de la *Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE*, organizado en Cáceres en 2008, y en el que decidimos incluir una sección dedicada a un país extranjero donde la importancia de la enseñanza del español justificara su presencia. Por supuesto lo hicimos con los ojos puestos en Portugal: abrimos una línea temática de comunicaciones y talleres dedicada en exclusiva a la enseñanza del español en el país vecino, se ofrecieron varias sesiones informativas, se invitó a representantes institucionales para los actos protocolarios y se programó una mesa redonda plenaria en la que participaron representantes de los diferentes tramos educativos portugueses: universidades, ciclos elementales y enseñanza no reglada.

Esta última acción en particular fue un éxito y recibimos numerosas felicitaciones, sin embargo ni ésta ni ninguna de las otras acciones indicadas se han traducido en un incremento del número de estudiantes portugueses… ¿por qué? ¿Inadecuación de la oferta? ¿Falta de canales de comunicación? ¿Falsos prejuicios lingüísticos y culturales debidos a la proximidad de ambas lenguas y de ambos países? ¿Problemas coyunturales que todos conocemos? Aquí tenemos algo en lo que pensar.

3.- Lo que estamos haciendo y lo que podemos hacer A PARTIR DE AHORA

Y todo lo anterior sigue sin ser suficiente. El nuevo equipo rectoral ha asumido como uno de sus principales compromisos potenciar la internacionalización de la UEx. Aparte de acciones concretas dentro del marco del proceso Bolonia, con la introducción de dobles titulaciones, muchas con universidades portuguesas, del campus de excelencia internacional, Hidranatura, con la participación del Instituto Politécnico de Leiria y la Universidad de Évora, entre otras iniciativas, está la creación del *Centro de Lenguas Modernas* de la UEx, que se convertirá en otra poderosa herramienta al servicio de este proceso de internacionalización.

En cuanto a Portugal, seguimos confiando en que debe convertirse en un importante país emisor de estudiantes para nuestros programas. Por eso mantenemos muy presente la potencialidad de Portugal en nuestra oferta formativa. Desde nuestro

 ISSN: 1988-8430

punto de vista, la relación entre Extremadura y Portugal tiene dos dimensiones: una endógena o peninsular, de intercambio bilateral entre los dos países y otra exógena, en la que las dos regiones pueden (y deben) actuar conjuntamente en proyección hacia el resto del mundo. Para potenciar la primera línea debemos ofrecer, como de hecho ya hacemos en CEpE-UEx, cursos regulares y específicos de preparación para el acceso a la universidad española, sobre todo, y cursos de formación específicos para el profesorado de E/LE, por la demanda existente en Portugal y, principalmente, en Brasil.

En cuanto a la segunda línea, debemos pensar que el mundo ya está suficientemente globalizado y que se ha pasado de un interés por el multilingüismo hacia un interés por el plurilingüismo, según se distingue en el documento por excelencia en política lingüística del Consejo de Europa: el *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2001). Hay que pensar que la unión hace la fuerza, que el español y el portugués reúnen aproximadamente unos 740 millones de hablantes nativos, más quienes lo tienen como segunda o tercera lengua, que ambas lenguas conforman, en un contexto europeo y mundial más amplio, una unidad con la suficiente entidad propia para hacerlo atractivo (no hay más que fijarse en la cantidad de departamentos de español y portugués existentes sobre todo en países anglohablantes). Y por último no debemos perder de vista a los países asiáticos, donde el interés por Latinoamérica es patente. Todas estas razones hacen más que factible, y recomendable, la creación de programas bilingües y biculturales. En CEpE-UEx ya lo estamos ofreciendo. Veremos qué aceptación tiene.

 ISSN: 1988-8430

La Asociación de Profesores de Portugués de Extremadura (APPEX)

Paula Ferreira da Silva
Asociación de Profesores de Portugués de Extremadura
paula.br.fer@gmail.com

La APPEX (Asociación de Profesores de Portugués de Extremadura) se creó en el año de 2004 debido al incremento de la enseñanza de portugués en nuestra Comunidad Autónoma. Pretendía, en sus primeros años, ser un apoyo a los profesores de portugués y un espacio donde se podían compartir experiencias y también desarrollar la formación en el idioma del país vecino. Hoy día, además de mantener estas funciones, la APPEX tiene también como objetivo defender la enseñanza de la lengua portuguesa en Extremadura y está formada por profesores y futuros profesores de portugués. En base a sus objetivos, la asociación promueve una jornada anual de actualización dónde se debaten temas innovadores relacionados con la docencia y el idioma.

La enseñanza del portugués en Extremadura ha aumentado bastante en los últimos años, tanto en las Escuelas Oficiales de Idiomas como en secundaria, y el gobierno regional ha hecho un esfuerzo para que así sea, motivando a los ciudadanos extremeños para el aprendizaje del idioma, a través, por ejemplo, de campañas de publicidad en la televisión regional, a fin de que el portugués pueda ser segundo idioma de la enseñanza oficial, objetivo que viene respaldado por la nueva Ley de Educación de Extremadura (LEEx).

No obstante, y a pesar de todos estos esfuerzos, la política de expansión del idioma no ha llegado a alcanzar los objetivos propuestos inicialmente, lo que puede dar lugar a una serie de lagunas que hay que evitar. Por una parte, se defiende, en el programa EUROACE, una región bilingüe entre las zonas de Extremadura (España) y Alentejo (Portugal) y, para eso, se pretende que el portugués sea el segundo idioma de la enseñanza oficial. Con un propósito tan ambicioso sería de esperar que se convocasen plazas de profesores de portugués para cubrir las necesidades formativas de la región, pero la verdad es que eso no se verifica – no hay convocatoria de plazas de profesores de portugués en la enseñanza primaria y, en la última convocatoria de oposiciones han salido solamente 5 plazas de portugués para secundaria, frente a las 23 plazas de francés que se convocaron. Por otra parte, hay muchos alumnos que, ante la imposibilidad de impartir clases en Primaria aun siendo licenciados en Filología Portuguesa, han optado por realizar el Grado de Formación de Profesores de Portugués en la Universidad Pontificia de Salamanca. La falta de convocatoria de plazas de portugués (tanto de funcionarios como de interinos) hace que las listas de espera en las Escuelas Oficiales de Idiomas sean cada vez más grandes, y es una pena que muchos alumnos se queden fuera a la hora de poder aprender el idioma. Todas estas medidas son comprensibles, a luz de la crisis económica que estamos atravesando, pero es urgente buscar alternativas para solucionar estos problemas, y una de las medidas utilizadas por el gobierno regional es reciclar a los profesores de otras materias para impartir portugués, profesores que no tienen siquiera el nivel B1 de competencia

 ISSN: 1988-8430

lingüística en el idioma. Esto genera, en la gran mayoría de los casos, una pobre preparación de los alumnos, mientras que aumenta el índice de paro de profesores licenciados y debidamente preparados.

Todo esto son problemas que preocupan a la APPEx y para los cuales intenta buscar soluciones. Lo que es indudable es que el interés en aprender portugués crece día a día, como forma de buscar trabajo, estudiar o vivir en el país vecino. Lo mismo pasa con los alumnos portugueses que aprenden español para venir a España en busca de mejores condiciones de vida y de un trabajo futuro. La diferencia es que los números de ciudadanos portugueses que aprenden español son altísimos, una situación bastante diferente a lo que pasa en la enseñanza del portugués en España. No será que, y en base a todo esto, ¿algo está fallando en la divulgación de la enseñanza del portugués en Extremadura?

7 de julio de 2011.

 ISSN: 1988-8430

La enseñanza del español en Lisboa

José María Martín Valenzuela[1]
Director del Instituto Cervantes en Lisboa
dirlis@cervantes.es

[1] *El texto que se expone a continuación es resumen de mi intervención en el seminario "La enseñanza del español y del portugués en la EUROACE (Eurorregión Alentejo, Centro, Extremadura)" celebrado en Cáceres los días 6-8 de julio de 2011.*

La enseñanza del español en Portugal ha experimentado una evolución extraordinaria en los últimos veinte años. Ni que decir tiene que en Portugal ha habido un constante interés por la lengua española y que el conocimiento del español, en mayor o menor grado, siempre fue un prurito de los portugueses, que se esforzaban en utilizarlo tan pronto como descubrían que su interlocutor hablaba esta lengua.

Ahora bien, ha sido en las últimas dos décadas cuando la enseñanza del español en Portugal ha experimentado un cambio verdaderamente significativo.

El 12 de junio de 1985 se firmó el acta de adhesión de España y Portugal a la, entonces, Comunidad Europea. Por ese tiempo, Hans Magnus Erzensberger publicó un reportaje en *El País* en el que señalaba con sorpresa que en la capital de Portugal, Lisboa, una persona interesada podía estudiar cualquier lengua: alemán, inglés, polaco o griego moderno. Español, no. Se sorprendía de que en una capital como Lisboa no hubiera un centro cultural español, ni tan siquiera una academia adonde poder acudir para estudiar español.

Es verdad que desde 1932 existía el Instituto Español de Lisboa, centro del Ministerio de Educación, pero era un centro de enseñanza reglada, de primaria y secundaria, en el que se impartían las materias propias de currículo escolar. Quien esto escribe era por entonces profesor de lengua y literatura españolas en el citado Instituto. El artículo de Erzensberger fue una llamada de atención para quienes trabajábamos en el Instituto Español y propusimos la creación de cursos libres de enseñanza de español para extranjeros en horario de tarde y noche. La acogida fue sorprendente. Público variadísimo en edad, formación y expectativas. Desde jóvenes que intuían que el dominio del español era un valor importante para su futuro profesional hasta quienes declaraban su admiración por Cervantes y declaraban su deseo de leer *El Quijote* en español.

Fue una época de aprendizaje importante para quienes nos ocupábamos de las clases porque la producción bibliográfica para la enseñanza de español como lengua extranjera era escasa y no existía un contexto que facilitara el trabajo para la enseñanza o la certificación del dominio de la lengua. Por ello la publicación, en 1988, del Real Decreto por el se creaba el DELE (Diplomas de español como lengua extranjera) fue ya un paso importante en ese proceso de normalización de toda la actividad que se encuadra en la enseñanza de una lengua moderna. La creación de la Consejería de Educación en la Embajada de España supuso asimismo un considerable avance en el apoyo al proceso de desarrollo del español que ya se vislumbraba. Pero la verdadera normalización no llegaría hasta 1991 con la creación del Instituto Cervantes (Ley 7/1991, de 21 de marzo).

 ISSN: 1988-8430

Las sucesivas cumbres anuales celebradas entre los dos países desde 1983 contribuyeron sin duda, al ser la cultura y la educación asuntos permanentes en dichas reuniones, a que se concretara el interés por la lengua española en Portugal. Así, en 1991 el Ministerio de Educación de Portugal creó una comisión para la introducción del español en el sistema educativo portugués. Pero ya en la década anterior hubo otras razones que contribuyeron a que esta evolución se produjera y encontrara terreno favorable:

- La presencia de los dos países en la Comunidad Europea.
- La desaparición de las fronteras y la armonización de las respectivas políticas.
- El desarrollo empresarial, particularmente español en Portugal, pero también al revés.
- La facilidad en el conocimiento cultural: prensa española, p.e.

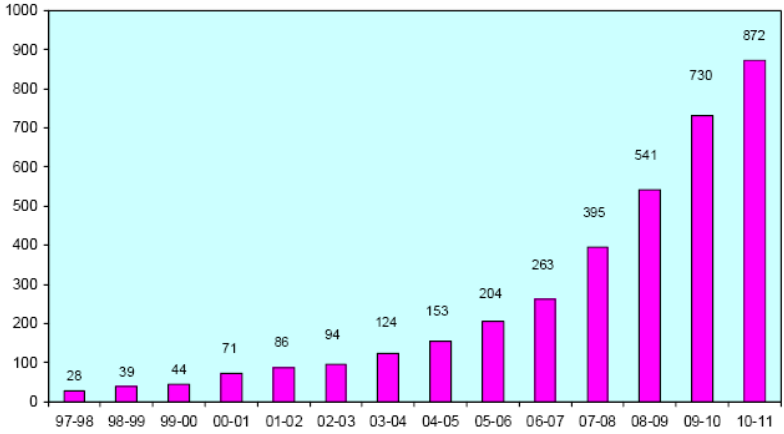
Todos estos factores y algunos otros que seguramente se nos escapan, pero entre los que está sin duda la creciente valoración del español como lengua internacional, explican la actual situación del español en Portugal.

En el año 1991 el Ministerio de Educación portugués creo un grupo de trabajo para estudiar la introducción del español en el currículo escolar portugués. En ese curso el español ya fue lengua experimental en dos escuelas (*"Josefa de Óbidos*", en Lisboa, y Escuela Secundaria de Setúbal). En el curso 1994-1995 el español entró a formar parte del currículo de enseñanza secundaria como segunda lengua extranjera en veinte centros de enseñanza. Desde entonces, la presencia del español en la enseñanza básica y secundaria ha experimentado un crecimiento constante con números reveladores de la importancia que se concede al español por la sociedad portuguesa. De los 35 alumnos del curso 1991-1992 se ha pasado a los 86.140 del pasado curso 2010-2011. De las dos escuelas de entonces a los casi seiscientos centros que ofrecen español a sus alumnos y cerca de novecientos profesores de español (1).

Consejería de Educación
Embajada de España en Portugal

EL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA BÁSICA Y SECUNDARIA DE PORTUGAL
EVOLUCIÓN DESDE 1997

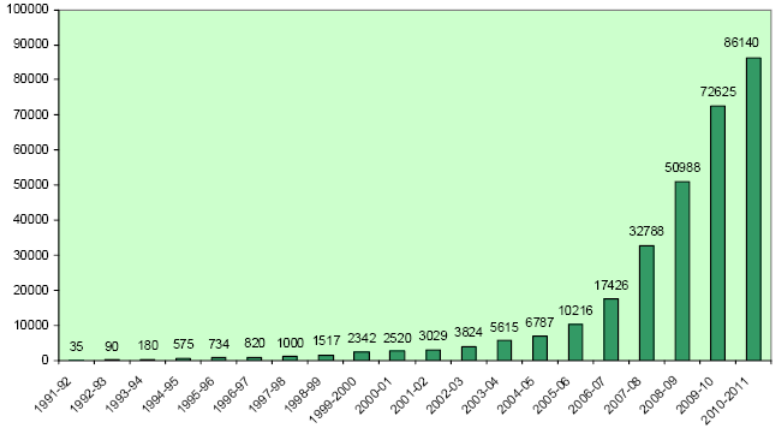
PROFESORES



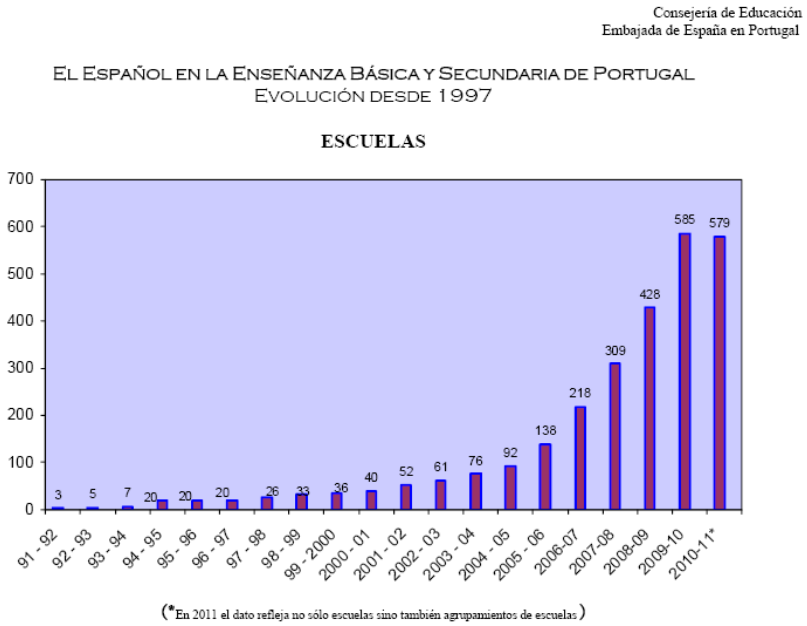
Consejería de Educación
Embajada de España en Portugal

EL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA BÁSICA Y SECUNDARIA DE PORTUGAL
EVOLUCIÓN DESDE 1997

ALUMNOS



 ISSN: 1988-8430



(1) *Los datos se extraen de los ofrecidos por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Lisboa (http://www.educacion.gob.es/portugal.html), que a su vez los toma del Gabinete coordinador del sistema de información del Ministerio de Educación, Base de datos de alumnos de Escuelas de Enseñanza pública, año lectivo 2010/2011.*

En términos de enseñanza reglada se habría de añadir el desarrollo de la presencia de español en universidades públicas y privadas portuguesas, en las que además de la inclusión del español en los respectivos currículos se ofrece a los estudiantes, de manera libre, a través de los institutos de lenguas modernas.

Nada que ver, pues, con la situación a que se refería Erzensberger.

Decíamos más arriba que a la normalización de la presencia del español en Portugal contribuyó decisivamente la creación del Instituto Cervantes de Lisboa. Aunque el Instituto se crea en 1991, dos años antes empezó a funcionar el centro cultural, quizás el último abierto por el Ministerio de Asuntos Exteriores antes de la creación del Cervantes.

Con la creación del Instituto Cervantes se ponen las bases para un desarrollo organizado y con criterios de calidad homologados de toda la actividad desarrolla por un moderno centro cultural. Como es de sobra conocido, la primera aportación del

Instituto Cervantes a lo que ha sido el desarrollo del español fue la definición de un Plan Curricular, que establecía las bases para una actividad académica que recogía buena parte de los principios metodológicos en que se habían basado otras instituciones para la enseñanza de sus lenguas, particularmente el inglés. Desde sus inicios el Cervantes se convirtió en la institución de referencia para la enseñanza del español, para profesores y organismos que enseñaban español. El Cervantes de Lisboa, junto con la Consejería de Educación, atendió desde sus inicios las necesidades de formación de los profesores de español en una metodología actualizada. Se han realizado cursos de actualización metodológica no solo en Lisboa sino en otras ciudades y universidades cuyos departamentos de español han sido colaboradores imprescindibles.

A ello se habrá de añadir la difusión del curso de español a distancia (AVE), plataforma que supuso en su momento, y continúa siendo con las novedades introducidas, una posibilidad de acercarse al conocimiento del español para cuantos tienen dificultades de desplazamiento o, sencillamente, como material de apoyo en el desarrollo de las clases presenciales.

La certificación del dominio del español a través del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), diploma del Ministerio de Educación gestionado por el Instituto Cervantes, ha tenido un desarrollo paralelo al del interés por la lengua. En la actualidad se pueden hacer los exámenes correspondientes al DELE en centros situados en Lisboa, Oporto, Palmela, Sintra y Funchal.

Todo ello ha hecho que el interés por el estudio de español haya crecido de manera exponencial en la región de Lisboa lo que, lógicamente, ha originado la aparición de academias privadas que han visto en la enseñanza del español una oportunidad empresarial. En un caso, el Centro Espanhol de Oporto, ha pasado a formar parte de la red de centros asociados del Instituto Cervantes.

Pero la creación del Instituto Cervantes de Lisboa ha supuesto desde su creación hasta ahora mucho más. Ha significado una presencia permanente en Lisboa de una institución que ha sabido irradiar el interés por el español y por la cultura en español. El hecho de disponer de unas instalaciones dignas, aunque insuficientes, en un lugar céntrico de Lisboa ha favorecido que el Instituto Cervantes se haya convertido en estos veinte años de existencia en un lugar de referencia de la cultura española y en español en Lisboa. Su biblioteca y centro de documentación ha atendido las necesidades de cientos de personas que la utilizan habitualmente, entre las cuales profesores de español. Por otra parte, el desarrollo ininterrumpido de un programa de actividades culturales ha servido también de aliciente al interés por el español que venimos comentando en estas notas.

Naturalmente, como ya señalábamos más arriba, el hecho de que las relaciones entre los dos países se hayan estrechado, que cada vez sean más los españoles que visitan Portugal y particularmente Lisboa, y cada vez más los portugueses que se

 ISSN: 1988-8430

acercan a España, ha facilitado extraordinariamente la manera de hacer difusión cultural. Pero lo que es especialmente relevante la percepción de los portugueses del español como una lengua de oportunidades.

Recientemente, en mayo de 2011, el Instituto Cervantes de Lisboa, el Instituto Camões y la Casa de América Latina organizaron un encuentro sobre el valor económico del español y el portugués. En él, aparte de las aportaciones de los empresarios españoles y portugueses sobre el valor que aportaba la lengua en la internacionalización de sus empresas y la facilidad que ello suponía para su localización, se puso de relieve que español y portugués tienen un alto grado de complementariedad, lo que potencia su valor como lenguas de comunicación en contextos internacionales.

Lisboa, octubre de 2011.

 ISSN: 1988-8430

III.- Reseñas Bibliográficas

María Josefa Calvo Sánchez [Comentario de textos de lírica española (1900-1950)]

Fermín Ezpeleta. *Comentario de textos de lírica española (1900-1950). Claves didácticas*. Editorial Académica Española. Saarbrüken, Alemania, 2011, 124 págs. ISBN: 978-3-8465-6514-8.

En tiempos de revitalización del concepto de educación literaria en los ámbitos docentes parece oportuna la publicación de este libro, concebido como una guía didáctica de catorce comentarios de textos poéticos representativos de la primera mitad del siglo XX. El autor es doctor en Filología y enseña Lengua y Literatura en un Instituto; además de Didáctica de la Literatura, como profesor asociado, en la Universidad de Zaragoza. Antes había publicado otros dos libros de análisis de textos pensados para estudiantes: *Sonetos de oro. Comentarios literarios* (1999) y *La trapatiesta nacional. Comentarios de texto* (2002), antologías comentadas de sonetos de los Siglos de Oro y de los *Episodios Nacionales* de Galdós, respectivamente.

El presente trabajo es el fruto de la ayuda del autor a compañeros que tuvieron que superar las oposiciones de profesores de Lengua y Literatura en Secundaria. De modo que cada una de las propuestas funciona como modelo de resolución de un hipotético ejercicio de oposición aunque, como se señala en el prólogo, el material poético considerado pueda ser de utilidad en cursos de formación o incluso en los nuevos másteres didácticos para profesores de Lengua.

El autor se acoge en la selección de los textos a los principios de brevedad y de unidad como una primera garantía de eficacia didáctica. Por ello tiene presencia abundante el soneto, sin excluir otras disposiciones estróficas habituales en los líricos que conforman la llamada "Edad de Plata" de la literatura española: poetas adscritos al Modernismo y, sobre todo, a la Generación del 27, cuyos máximos representantes ocupan un lugar destacado, en este trabajo; y en menor medida, poetas de la generación siguiente.

Fermín Ezpeleta reivindica el método clásico de Lázaro Carreter y Evaristo Correa, *Cómo se comenta un texto literario*, aun reconociendo que circulan hoy otras propuestas metodológicas más novedosas. Se pone en valor así el sentido de aquel método, deudor en buena medida de la Estilística, tal como se señala en el prólogo. "Todo el afán del comentarista se dirige a la búsqueda de argumentos de crítica literaria por medio de los cuales se hace evidente el principio e unidad estilística al que se subordinan todos los esfuerzos del poeta. Para ello se transitan las etapas de localización, determinación del tema, determinación de la estructura, análisis de la forma partiendo del tema y conclusión final" (pág. 7).

Fermín Ezpeleta ejemplifica con solvencia el rendimiento que puede seguir dando en las aulas un método que cuenta con el prestigio de lo clásico, que es claro y sencillo en cuanto a los fines y en cuanto a los distintos pasos que lo conforman, y que huye además de la especificidad de otros métodos más recientes. La redacción de cada uno de los comentarios está pensada para un tiempo de dos horas, en tanto que módulo habitual en los ejercicios de oposiciones. Ello supone una labor de síntesis detrás de la que se esconde una evidente asimilación por parte del comentarista de las claves del taller de cada uno de los poetas aquí considerados.

Los ejercicios quedan fundamentados en un repaso de los elementos más relevantes de los subsistemas de la lengua; y en todos los casos se constata un manejo acertado del vocabulario lingüístico y retórico, además de una consistente argumentación que pone de relieve los aspectos conceptuales, afectivos y sensoriales que impregnan cada una de las muestras comentadas, sin caer nunca en el exceso de atomización. Como resultado de ello, cada una de las propuestas se lee como texto ensayístico de interpretación literaria, haciendo posible una lectura placentera del conjunto formado por las distintas unidades analizadas.

Los tres primeros textos comentados, de Unamuno, Antonio Machado y Juan Ramón Jiménez, aparte de mostrar cuál es la manera en la que el movimiento modernista es asimilado por estos grandes líricos, suponen un pórtico que da paso al análisis de los poetas integrantes del grupo poético del 27. Pude decirse que esa es la parte nuclear del libro, vencido decididamente del lado de esa generación de oro que, como se ejemplifica en los aquilatados análisis de Ezpeleta, funde de manera prodigiosa tradición e innovación.

Se analizan en todos los casos textos líricos conocidos y de calidad, como la composición "Underwood Girls" de Pedro Salinas; la de Jorge Guillén, "El sediento"; la más conocida aún, de Gerardo Diego, "El ciprés de Silos". Queda analizada con suficiencia la veta neopopularista de Lorca y de Alberti, a través de una de las "Canciones del Jinete", del primero; y de una muestra de *Marinero en tierra*, del segundo, que remite a la tradición de la lírica popular medieval. Se incluye un poema nuclear de Luis Cernuda ("Donde habite el olvido"), o una de las mejores elegías de la poesía española debida al premio Nobel, Vicente Aleixandre ("Canción para una muchacha muerta"), que rivaliza con otro poema elegíaco de Manuel Altolaguirre analizado a continuación: "Era mi dolor tan alto". El Dámaso Alonso más conocido tiene también representación a través del comentario de la composición "Insomnio", que sirve bien para ilustrar el concepto de poesía desarraigada, en época ya de posguerra. Se da cuenta asimismo de un poeta total como es Miguel Hernández, por medio del análisis de un reconocido soneto central del poemario *El rayo que no cesa*. Cierra la selección una composición del primer José Hierro ("Fe de vida"), que enseña, gracias al análisis del comentarista, la forja "del poeta por la búsqueda del autoconocimiento, si necesidad de pagar peaje e adscripción a ninguna de las dos grandes corriente poéticas de los años cuarenta".

Se trata, en fin, de una muestra que, como el mismo autor reconoce, cuenta con omisiones en virtud de las constricciones determinadas por el alcance de un trabajo que no pretende hacer una antología, pues ello habría exigido la incorporación de algunas otras voces poéticas, sobre todo de la generación del 36. Con todo, dada la calidad de los análisis, y demostrada la adecuación a los propósitos buscados, puede considerarse esta aportación de Fermín Ezpeleta como un instrumento de interés y de utilidad en los ámbitos docentes.

María Josefa Calvo Sánchez
Profesora de Lengua en el IES "José Manuel Blecua" de Zaragoza.

 ISSN: 1988-8430

Editorial..... **4**

I. Artículos. **8**

Adolfo Casais Monteiro y la literatura española / Adolfo Casais Monteiro and sapanish literature.. Antonio Sáez Delgado (Universidad de Évora) *9*

Cuentos y leyendas de España y Portugal / Spanish-portuguese tales' collections. Enrique Barcia Mendo (Universidad de Extremadura) *18*

O Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade de Évora /El Máster de Enseñanza del Portugués en Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Secunaria y en Español/Francés en Educación Básica y Educación Secundaria de la Universidad de Évora. Paulo Costa y Angela Balça (Universidad de Évora) *51*

La influencia de la poesía portuguesa en la obra de Ángel Campos Pámpano: ejemplos y significación/ The influence of portuguese poetry on Ángel Campos Pámpano's work: examples and meaning. Ramón Pérez Parejo (Universidad de Extremadura) *58*

La enseñanza de la lengua española en Portugal / The teachig of spanish in Portugal. António Ricardo Mira (Universidad de Évora) *86*

II.- Instituciones sobre la enseñanza del español y portugués..... **109**

La enseñanza no reglada de la lengua portuguesa en Extremadura. Javier Figueiredo Capuz (Gabinete de Iniciativas Transfronterizas) *111*

A atividade do Instituto Camões na Extremadura. Teresa Jorge Ferreira (Instituto Camões) *122*

La difusión del portugués y del español en la EUROACE. Agustín Barrientos Clavero (Universidad de Extremadura) *127*

La Asociación de Profesores de Portugués de Extremadura (APPEX). Paula Ferreira da Silva (APPEX) *133*

La enseñanza del español en Lisboa. José María Martín Valenzuela (Instituto Cervantes en Lisboa) *137*

III.- Reseñas Bibliográficas..... **145**

María Josefa Calvo Sánchez [Comentario de textos de lírica española (1900-1950)] *146*

 ISSN: 1988-8430

Aula de Literatura infantil
Marciano Curiel Merchán