

Emozioak sentitzen ditut, beraz... ikasten al dut?

José Luis Atienza

Artikulugileak bigarren hizkuntzen irakaskuntzan gutxitan jorratutako ikuspegitik heltzen dio gaiari. Psikoanalisia eta filosofia jakintza-arloa bera ere ditu lagun emozioek H_1 eta H_2 eskuratzean duten egitekoa aztertzeko. Artikulu teorikoa dugu, patxadaz irakurri eta bere ondarea denboraren joanean uzten duten horietakoa.

Sarrera

Azalduko dudan lana, urteetan zehar nire baitan gero eta indar handiagoz sendotuz joan den aspaldiko konbentzimendu bat agertzeko saioa da. Batzuek H_2 ikasteko duten erraztasuna, besteen zailtasuna eta zenbaiten ia erabateko ezintasuna ezin dira ulertu, salbuespenak salbuespen, gaitasun psikiko-fisikoen ondorio bezala; belarri ona edo txarra izatea, adibidez. Ildo beretik, besteen hizkuntzaren eremuan sartzeko gai izatera iristea ere edo, asko saiatu arren, ez iristea ez dago ahaleginaren baitan soilik, hizkuntza hori ikasten ari denarengan sortzen den poztasunaren edo blokeo emotibo-afektiboetan baizik.

Esan dezadan, hasiera-hasieratik, niri axola zaidana ez dela, Bogaards-ek (1988) egiten duen bezala, H_2 ikastean, afektibitateak, besteen arteko aldagai soil bat gehiago bezala, (irakaslea, ikaskideak, materialak, jarduerak...) duen lekua ikertzea. Nire irritsa zehatzagoa da: ama-hizkuntza ez bezalakoa den hizkuntza-kultura baten emozioek –beste errealitate linguistikiko-kultural desberdina diren heinean– aurrez aurre daukaten ikaslea nola mugiarazten duten eta mugimendu horren arrazoiei buruz galdetzea.

Ia arakatu gabeko eremu horretan sartzeko, hainbat planteamendutatik abia gaitezke, alegia, kontzientzia *Ni* razional baten egoitza edo lekutzat hartzen duten planteamenduetatik. Horien arabera, *Ni* delakoa kapaz da, ataza kognitiboetan ari den bitartean, abian jartzen diren prozesu psikiko eta fisikoak era objektiboan eta objektibagarrian aztertzeko.

Psikologiak eta biologiak badute zer esana alor horretan, eta hori da, orain dela urte batzuk (Atienza, 1996), azaldu nuen nire lehen hurbilpen-oinarriaren ikusmoldea. Baina, era berean, beste diskurtso batera ere jo genezake, psikoanalisiarenera, alegia, lehengo bideari uko egin edo kontraesanetan erori gabe. Horren arabera, badaude kontzientziaren *ni*-a behartzen eta bideratzen duten indarrak, inkontzientetik etorriak eta,

ondorioz, oharkabekoak edo inkontzieteak, *ni*-ak ezagutzen ez dituen arren, haren gan etengabeko eragina dutenak.

Jorratua dut arazo hori, ikusmolde horretatik aztertuz, beste zenbait lane-tan (Atienza, 1997, 1998, 2000), baina, aski labur, oro har. Horregatik, alderdi hori apur bat sakonagotik aztertzea da nire oraingo asmoa. Nire lehenengo ikusmoldea gehiago sakondu nahi duenak 1996ko nire lanera jo dezake.

1. Emozioen definizio baterantz

Urte asko ez dela, oso zaila zen emozioen alorreko bibliografia aurkitzea. Oinarrizko erreferentzia, gaur egun bezalatsu, eta ia bakarra, Darwin-en *The expression of emotions in man and animals* (1872) izan zen; atzera-go joanda, Hume-ren *A dissertation on the passion* (1757) aipatu behar da, eta, hurbilago ditugu Ribot-en *Essai sur les passions* (1907), Mac Murray-ren *Reason and emotion* (1937) eta Sartre-ren *Esquisse sur les émotions* (1939).

Baina, 80. hamarkadaren hasieratik, gauzak erabat aldatu ziren: Ekman, Frijda, Lang, Rimé eta Scherer-en lanek (1), besteak beste, asko landu zuten alor hori. Eta 90. hamarkadaren erdialdetik aurrera, ikertzaileen esparrutik at ere, asko eta asko zabaldu zen gaia. Eta jakin-min handia sortu zuen askorengan. Ikusi besterik ez dago Goleman-en (1996) (2), Marina-ren (1996) edo Jauregui-ren (1997) ikerlanek izan duten arrakasta, esate baterako.

Hala ere, lan-oparotasun horrek ez ditu gauzak argitu, nahaspilatu baizik. Esan liteke gai hori lantzen duen edonork, legeztatua ikusten duela bere burua, gauzak asmatzeko, ikusmoldeak, definizioak, antolamenduak eta sailkapen desberdinak proposatzeko. Zehaztasun-eza hori baliatuko dugu, beraz,—hiztegikoa ere bai— geure proposamena egiteko.

Irakurri ditugun emozioaren (afektuaren edo sentimenduaren) definizio guztietan, osagai ebaluatiboari egiten zaio erreferentzia, inplizitua nahiz esplizitua: emozioek adierazten dute edozein mailatako estimulu- en aurrean nolako erreakzioa izaten dugun. Emozioek informazioa ematen digute estimulu edo kinada dugun jatorrizko errealitatearen balorazioari buruz. Emozioek, halaber —eta hori gutxiagotan esaten da— errealitateak norbanakoarengan duen eraginaren berri ematen dute, hau da, nork bere buruari buruz, egoera emotiboen ondorioz, aurkitzen edo ikasten duena.

Marina-k dio “*sentimenduak gure egoeraren balantze kontzientea direla*” (op. cit. 21 or.) eta “*sentimenduak egoera konplexu baten informazioa lakonikoki ematen duela*” (28 or.). Jaureguik, bere aldetik, azpimarratzen du “*sistema emozionala informazio-sistema bat dela... horren bidez burmuinak norbanakoari, zer egin, noiz eta nola, eta, egin behar den lanaren garrantziari edo premiatasunari buruz informazioa ematen diona*” (op. cit. 24 or.).

Baina Sartre da, nire irudiko, emozioen oihan hori bikainen argitzen duena “*sentimenduak mundua atzemateko era bat direla*” dioenean. Eba-luaketak, kasu horretan, norbanakoak bere inguruko mundua nola alda-

tzen duen ere aztertzen du. Filosofo frantsesak dioenez, emozioak urteta-ko ostrazismoan erori ziren eta orain sinesgarritasun-aro berri batera heldu dira:

“emozioak munduaren eraldakuntza bat dira... Batez ere erlazioak eta eskakizun berriak atzemateko modu bat dira. Erraz esanda, objektu bat atzema-nezina baita edo jasan ezineko tentsioa sortzen baitu, kontzientziak beste era batera atzematzen du edo atzematzen saiatzen da, hain zuzen ere objektua eraldatzeko” (233-234 orr.).

Eta Sartrek ondorio hau ateratzen du “*emozioa ez da halabehar hutsa baizik kontzientziak berak munduan nola dagoen ulertzeko bide bat*” (246 or.). Modurik osoena, esan beharko litzateke, Vincent-ekin (1986) batera, “*emozioak, bere erara, giza kontzientzia edo giza errealtateak bere osoan adierazten duela*” (338 or.).

Aipatutako ezaugarri desberdin horiek laburbildu ondoren, badago nire ustez, entsegu gisara bederen, batzuek eta besteek azaldutako proposame-nak gaindituko dituen *emozioaren* (edo afektuaren edo sentimenduaren) *definizio* bat mahaigaineratzea, lehengo definizio horiek guztiak osatuz.

Emozioak dira kontzientzia-egoera bat, esperientzia jakin batzuek eragin-da, sentsibilitatearen edo bizipen psikikoaren itxuran azaldua. Eta gure iri-tzia edo balorazioa, munduko objektu-kategoria bati edo batzuei buruzkoa, aldarazten dute horiek behin-behinean edo behin betiko. Emozioek objektu haietara hurbiltzera edo haietatik urruntzera bultzatzen gaituzte, haietarako gure gogoa piztuz edo, beste zenbait ikusita, epelduz eta objektu beraiek edo gure burua eraldatuz; azken batean, objektuen eragina hobeto geurega-natzeko edo eragin horretatik ihes egiteko.

Horrek guztiak geure bizitzari zentzua ematea ahalbideratzen digu, mundu honetan era jakinean baikaude, estutzen edo behartzen gaituzten aldaketen bidez, hots, emozioek ematen diguten gure buruaren eta sor-tzen duten errealtatearen ezagutzaren bidez.

2. Emozioak ezagutza bezala

Emozioaren eta ezagutzaren arteko erlazio estua, eta horren enigma, azaltzeko formulazioarik onenetakoa, orain dela urte asko (1979) Edgar Morin konplexutasunaren teorialariak egin zuen, zalantarik gabe. Bi gauza, elkarrengandik banandu ezinak, batera erreklamatzeko zituen Morin-ek gizakiarentzat: *homo sapiens* eta *homo demens* dela. Sapiens demens bainoago “*sapiens-en izaera kontrolaezinenaren esparruan dago, erotasunetik ez hain urruti, ziurgabetasunaren eta esan ezinenaren zuloan. Hor gauzatzen da, hain zuzen ere, bilaketa, aurkikuntza eta sorketa*” (144 or.). Adimenak, kontzientziaren polo hotzak, nekez argitu dezake gauza berririk edota nekez izan dezake zerbait ikasteko gogoa, emozioa, hots, kontzientziaren polo beroa tartean ez bada.

Horixe bera azpimarratzen zuen Castoriadis-ek (1996), Morin-en borro-ka askotako lagunak:

“Logikarekin eta razionaltasunarekin (...) bukaerarik gabe errepika daitez-ke *aurkituta* dauden axiomak, eta logika eta razionaltasun hutsek ez dute biderik emango axioma berri bat irudikatzeko edo sortzeko” (111 or.).

Esan liteke, razionaltasuna ezagutzari dagokiola (gizarte, komunitate jakin baten edo horietako norbanako bakoitzaren mailan); emozioa, berriz, ezagutza berri bat lortzeari dagokiola. Ezagutza eta emozioa elkartzean, adimenak behin eta berriz norbanakoa mugatu eta behartzearen aurkako matxinada sortzen da. Emozioa garaile ateratzen denean, ezagutzak aurrera egiten du, eraldatu egiten da, ordura arteko arauzko errealitate kanonikoa errealitate berri bilakatuz.

Hauxe esan dugu: sormena jarduera emotiboaren emaitza dela. Izan ere, aurkikuntza kognitibo guztien jatorrian dagoen *sormena* horrelako prozesu-mota bati dagokio. Sormena trantsiziozko gune potentzial paradoxiko batean gauzatzen da (Winnicot, 1971; Oberlé, 1989).

Trantsiziozkoa dela diogu, gorputzaren eta kodearen bidegurutzean eraikitzen delako, desioaren eta legearenean, balizkoaren eta badenaren artean. Potentziala, hor gertatzen dena benetakoa ez delako, ez dagokio bete-betean “errealitateari”, baina izan daitekeela iragartzen du. Paradoxikoa, bi gauza kontrajarriak egon daitezkeelako hor. Batetik, norbanakoaren baitatik, sakon-sakonetik, gune horretan, gauza errealearekin topo egitera ateratzen den zerbait dago. Lehenbizi, eremu ludikoan, jolasean, proban (adibidez, laborategian, paperean, norbaiten buruan edo ikasgelan). Une horretan, kontraesanaren printzipioa egon daiteke zerbait gauza bat edo bestea izan daitekeelako, aldi berean, gezurra edo egia (Oberlé, 1989). Ez dago hor arriskurik, konpromisorik ezaren esparrua baita, ezer benetan jokoan jartzen ez den jolas-eremua da-eta.

Gero, saiatu eta testatu ondoren, sortu, asmatu edo aurkitu dena, ezagutza konpartitu bilaka daiteke, kode huts. Hala ere, sortu den ezagutza hori kasuan kasuko indar-orekaren araberakoa izango da. Eta oreka hori eraiki denaren aldagai tekniko, etiko, ingurugiroko eta espazialen zorduna da.

Emozioek ezagutzaren eraikuntzan parte hartzen dute. Piaget-ek zioen bezala, “*emozioak, adimenaren funtzionamendua bere baitan duten indar-iturri dira*” eta hori esateaz gain, beste zerbait ere aldeztuko dut, ez bakarrik “*adimenaren landare kartesianoa afektibitate beroaren funtzionamendutik sortzen dela*” (Marina, op. cit. 62 or.), baizik eta emozioak berak, eta berez, ezagutza direla, Sartrek inplizituki aurreko aipuetan esan bezala. Gertatzen dena da, Leibniz-ek (Ferrater op. cit.) zioenez, ezagutza arras lausotua eta nahasia dela oso korapilatsua delako (Edelman, 1992), eta horrek egiten duela ezagutza hori informazio trinko, gandutsu eta egituratu gabea norbanakoaren aurrean (Rimé, 1987). Eta artikulatu gabea da are hitzen alorrean ere. Hori aztertzen ahaleginduko naiz.

3. Emozioak eta H2 ikastea

3.1. Ni kontzientea emozioen aurrean

3.1.1. Bigarren
hizkuntza-kulturaren
txertaketa

“Hauxe zen, beraz, gure Atlantidaren giltza! Hizkuntza, gai misteriotsua, ikusezina eta nonahikoa; munduko txoko guztietara heltzen zen horren izate ozena ari ginen esploratzen: gizonak modelatzen zituen hizkuntza hori, gauzak zizelatzaren zituena, bertsotan barreiatzen zena, jendez betetako kaleetan orru egiten zuena, munduko beste muturretik etorria zen tsarinari barre eragiten ziona ... Baina batez ere, gure baitan taupaka ari zen, gure bihotzetan sartutako txerto bat bezala, hostoz eta lorez jantzia, bere barruan zibilizazio baten emaria zeramana. Bai, txerto hori, frantsesa zen” (Makine 1995: 50 or.).

Testu hori “*El testamento francés*” liburutik hartua dago. Hor ageri da, amona Charlotte-ren ezpainetatik entzunda, gazte protagonistak nola jartzten diren harremanetan hizkuntza frantsesarekin, eta nola sortzen dien ezagutza emotibo bat, zein eta nolakoa den azaltzen zaila, haren izaera mestizo, korapilatsu, anitz, presentzia ugariko eta ulergaitzagatik. Ezbairik gabe, horregatik erabiltzen du idazleak metafora ausart bat, “txertoa”. Horrek objektu arrotz batek jo dituelako sentsazioarekin uzten ditu. Objektua haien barnera sartzen da, bere hosto, fruitu eta guzti. Eta eraldatu egiten ditu.

Bigarren hizkuntzarekin topo egiteak emozio batzuk sortzen ditu. Nork bere burua eta besterena ere “berriro” ezagutzeko parada izaten du modu harrigarrian eta, ondorioz, azaldu ezinean. Ez da harritzekoa. Ama-hizkuntza ez den hizkuntza bateko komunikazioak eragina eta zirrara sortzen ditu gure giza izaeraren muin-muinean.

Gizakiaren izaera, maila filogenetikoan, antzinan hasi zen gauzatzen, aspaldi-aspaldian, lan sozial eta kolektiboaren asmatetaren eraginez eta, maila ontogenetikoan, amaren sabelean, jaio aurretik, norbera “bestearen” diskurtsoan murgiltzean. Baina, batez ere, jaio eta berehala sentitzen du gizakiak –gizaki izango bada– jadanik eraikita dagoen diskurtsoan nahitaez murgiltzeko bultzada.

Hizkuntza bateko hitzak tresnak dira. Horien bitartez kontrolatzen dituzte helduek pentsamendua eta baita haurren jarduera ere, horiei mundua erakustearren, eta, horrela, norbanako bezala osatzearen; hau da, hizkuntzaren bidez, bere pentsamendu propioa eta jarduerak, bereak eta besteak, kontrolatzeko gai izan dadin (Luria & Yudovich, 1978).

Hitza da, beraz, lege sinbolikoaren lehen araua, jaio dena ordenamendu kulturalako zigiluaz markatzen duena, irudikapen bereziak gizaki berriari ezarritik. Baina, hitzaren beraren eta berak dakarrenaren bidez, sistema bat eraikitzen da: soinuak, azentuak, tonalitateak, bibrazioak, eta gorputz sentsazioak. Horiek egitura psikofisiko bat osatzen dute, pantaila edo iragazki moduko bat. Hortik pasa beharko dute bizitzaren gainerako esperimentzietik.

H₂ ikasten ari denarengan ere hitza da hizkuntza horren lehenengo zantzu sinbolikoa uzten duena, eta, aldi berean, bera da ama-hizkuntzaren aurrez aurre beste sentsazio-sistema bat jartzen duena: soinuak, azentuak, tonuak, bibrazioak... Bi maila horiek elkarren ondoan jartzean emozio-talkada sortzen da. Ama-hizkuntzak norbanakoarengan txertatu zituen ohiturek eta giza jarrerak tupust egiten dute norbanakoak bere baitan H₂ri sartzen utzi behar dizkion ohitura eta giza jarrerekin.

3.1.2. Emozio-guneak bigarren hizkuntza- -kulturan

Bigarren hizkuntzarekin topo egiteak dakarren emozio-efektua zenbait eragileren ondorio izan daiteke. Alde batetik, H₂ren beraren materialitatea dugu: intonazioa, erritmoa, arnasketa, fonazio-organoak... Laburtuz, hizkuntz ikasleak gorputz portaera bat, ama-hizkuntzan ez duena, bere egin beharko du.

Baina portaera berri hori gizaki izateko modu desberdin baten adierazpena ere bada. H₂ko errealitate fonikora hurbiltzen garenean, edo horrek harapatzen gaituenean, gure gorputza, “*kristal organikoa*” (Tomatis, 1991), behartuta dago modu desberdinean bibratzera. Horrek gorputzari buruzko gauzak erakusten dizkigu, egon badagoen beste zerbaiten kontzientzia ere sortzen digu, lehendik ezagutzen ez genituen ahalmenak aurkitzera behartzen gaitu. Eta gorputzaren bidez, gure psikismoa aldatu egiten da.

Hitz bat, orobat fonema bat, gure entzuteko aparailuan sartzen denean, sistema neurovegetatibo osoari eragiten dio eta balio semantikoz eta emotiboz bete egiten da. Balio horiek gure gorputzaren irudia berreraikitzen duen benetako zentzu ezkutua osatzen dute. Izan ere, alde batetik: “*hizkuntza bakoitza adierazpen emotibo desberdinez janzten da*”, eta, bestetik, “*belarriak nerbio-sistema osoa kontrolatzen du eta hizkuntzari burmuinerako bidea irekitzen dio, mezua lege akustikoen menpean jarritz*” (Tomatis, op. Cit. 117 eta 97 orr.).

H₂rekin topo egitean aurkitzen dugun ozentasunaren emozio-indarrak –ama-hizkuntzarena berezkoa eta oharkabekoa da– hainbat ondorio izango ditu edo izan litzake, hitzunik nolakoak diren: batzuei jardun-eremu zoragarri baten ateak zabalduko zaizkie, erbestekoak besteei; ikasle batzuek espero ez zuten gorputz-gozamena aurkituko dute: mozorrotzeko, beren nortasuna bitan banatzeko... beste batzuek, aldiz, lazgarriro, beren baitatik urruntzeko, beren burua ahazteko, barneko gune bati uko egiteko...

Althuser-ek hizkuntzak ikasteko zuen abildadea zuritzeko, lehenengo sailekoen artean lekutu zuen bere burua (1992) ikasteak sortzen zion gozamena autobiografian aipatuz:

“Geroago... hizkuntza ikasteko daukadan erraztasunaz egin nuen gogoeta, batez ere hizkuntza atzeritarren fonemak zehatz ahoskatzeko erraztasunaz, besteek nire jatorria ez asmatzeraino. Erraztasun hori besteei imitatzeko nuen gogotik etorriko zela uste dut eta, beraz, besteak limurtzeko desiratik, baita, aldi berean, nik muskuluak mugitzeko nuen erraztasunetik ere. Jolas atsegina zen niretzat, ezpain, mihi, ahoskorda eta aho-zuloko muskuluak mugiaraztea” (70 or.).

Goldschmidt-ek, bere azken testuan (1999) –autobiografikoa hori ere– beste adibide bat, lehengoaren antzekoa, aurkezten digu, nahiz eta hemen bere gorputz gozamena Althuser-enak ez bezalako aldagaietan oinarritu. H₂k eskatzen dizkion gorputz-inplikazio urria eta ahalegin txikia baitira, hain zuzen ere, bere arrakastaren giltza, ama-hizkuntza alemanari buruzko bizipenak eta frantsesa H₂ri buruzkoak elkarrekin erkatzen dituenen:

“Agian frantsesaren ezaugarrietako bat da hitz egiten duenaren gorputzean sartzeko gaitasuna. Hala ere, nire ama-hizkuntzak, alemanak, ez dit inoiz ere solaskidearekin horrelako bat egiterako edo enpatiarako inpresiorik sortu, alemanak bakoitzari askatasun gutxiago utzi eta gorputza gehiago behartuko balu bezala: sakonetik hartu behar da arnasa alemanez mintzatzeko, bular-auspoa gehiago zabaldu; frantsesak, berriz, indiferentzia edo urruntasun-inpresioa ematen du, hizkuntzak libre utziko bagintu bezala...” (140. or.).

Bestalde, H₂rekin topo egiteak dakarren irudikapen edo errepresentazio-talkadaren ondorioz ere sortzen dira emozioak. Hizkuntza bakoitzeko hitzek munduaren ikuspegi desberdinak azaltzen dituzte, antolatze eta sailkatzeko era desberdinak. Hizkuntza horretan mintzatzen den herriaren oroipen propioaren mezulariak dira hitzak (Whorf, 1971). Ama-hizkuntzako elkarreraginen bidez eraikitako munduak bestelakorik ere badagoela ezkuta lezake, aldi baterako. Baina “oihala” urratzen denean, den-dena argi azalduko da. Horrela, “*El testamento francés*”-eko protagonistek, denbora askoan, Errusiako errealtatearen isla bezala bakarrik ezagutu zuten “kontatu” zitzaizen Frantzia. Adibidez, Paristik gertu dagoen Neuilly herria, amonak frantsesez azaltzen ziena, ezinbestean... “*isba-sorta bat... zurezko etxeak dituen auzo, artalde eta oilar-sail*” bilakatzzen zen...” (39 or.). Baina, bigarren hizkuntzan adierazten diren gauzak ama-hizkuntzarekin bat ez datozenean, munduaren zabaltasun liluragarriaren bizipena nagusitzen da:

“mundu azaleratu hori gauzez eta izakiz betetzen zen. Enperatriza “belaunaulki” enigmatiko batean belaunikatzen zen eta horrek ez zigon gure errealtatea inolaz gogorarazten. ‘Hankak moztutako aulkia’ zioen Charlottek, eta hankak moztu zizkieten altzariaren irudiak zur eta lur uzten gintuen” (45 or.).

Harridura horixe da ama-hizkuntza ez den beste bat eskuratzeak hizkuntz ikasleari sinbolizatzen dion lilura osoa, nahiz eta anbiguotasunen bat edo beste sortu.

Badirudi, beraz, H₂ren ikas-prozesuak –eta ondoriozko emozio-efektuak– hainbat etapatatik igarotzen direla: 1) hizkuntzaren forman bertan ardaztutako bizipenak: Althusser-ek “*fonazio-muskuluen jolas atsegina*” aipatzen du; 2) ama-hizkuntzak H₂ kolonizatzea irudikapen bidez –Neuilly herria *isba*-arrosario bezala irudikatua; 3) mundu berri baten aurkikuntza H₂ren bidez: *belaunaulki enigmatikoa*; 4) azkenik, ama-errealtatearen berrikuspenean, H₂ren hiztunek egiten duten begiradaren bitartez. Gai hori oso argi azaltzen da Makine-ren aipamen batean. Eleberriko gazte protagonistetako batek, bere erreakzioa azaltzen du, Heredia poeta frantsesaren poema bat, handitasun errusiarra goratzen duena, entzun eta gero:

“Nire bizitzan lehenengo aldiz, atzerritik, urrutitik begiratzen nion neure herriari, nirea ez balitz bezala. Europako hiriburu handi batean nengoela, itzuli egiten nintzen galsoroen zabaldia eta ilargiaren argitan ikusten ziren lautada elurtuak ikustera. Frantsesez ikusten nuen Errusia! Beste leku batean nengoen. Bizimodu errusiarretik kanpora” (51 or.).

Beste hizkuntza batean mintzatzeak hiztunari gauzen ikuspegi bikoitza edukitzeko aukera ematen dio, nolabait, aldi berean bera eta beste norbait izatekoa. Horrek esan nahi du bi hizkuntzatan esanahia negoziatzeko ahalmenak norbanakoaren barruaren eta kanpokoaren artean esparru potentzial paradoxikoetako bat sortzen duela.

Gizakia bat bera izanik ere bi eratara azal daiteke, edo beste era batera esanda “*bi gizaki orokortu ditu bere baitan*” (Mead, 1934). Bat ama-hizkuntzaren kulturari dagokio. Bestea, berriz, bigarren hizkuntzarenari, eta ikuspegi batetik nahiz bestetik jardun dezake, hemendik harako eta handik honako bidaietan.

Ez da bakarrik norbanakoak hizkuntza atzerritarren “kodean” jolastuz ama-hizkuntzaren “kodean” debekaturik duen zerbait “esan” dezakeela, baizik eta, hori baino harago joanda, gizakiarengan piztu ere egin daitezkeela, H₂ren kulturen, H₁en lozorroan zituen hainbat mintzabehar edo alderdi ezkutu.

Bestela esanda, ordenamendu kultural arrotz hori, egoera horretan, gehiago da “gorputz”, “kode” baino. *El Testamento francés*-en tsara izendatzeko errusierazko hitzak tirano anker baten irudia, iraultzak indarrez jarria, sortzen du, baina frantseseko “tsar” hitzak errealtate hori bera “argiz, zarataz, haizez, argiontzi-distiraz, sorbalda bilutsen errainuz, usain gozo desberdinez” azaltzen ditu (Makine, op.cit. 58 or.). Hitz hori amona Charlottek irudikatzen zuen “beste orokortu horren” nostalgiaz edo minez bete zen.

Golschmidt-en ustez ama alemaniarra izateak ito egiten du, errealtate frantsesak, ordea, arnasa ematen dio:

“Gauza frantsesek lasaitu egiten ninduten, arinak zitzaizkidan, alaiak, seriotasun gutxiagokoak alemaniarak baino. Bizikletak, adibidez, politak eta arinak ziren... Autoak altuagoak ziren eta familia oneko amonak ziruditen. Txanponek zulotxo zuten erdian, denak zirudien argalagoa, erneagoa, azkarragoa Alemanian baino” (op. cit. 137 or.).

Hala ere, benetako elkarreraginetako bitasun horrek baditu bere arriskuak ere, gorespen edo urradura bezala bizi baitaiteke, H₂ren ikas-prozesuan, ikasgelako gune paradoxikoan, jolasean bezala bizi daiteke, hau da, inolako erronka-kutsurik gabe. Hori horrela egiten bada, hizkuntzak ez du hizkuntza bezala funtzionatuko, metahizkuntza bezala baizik, hau da, hizkuntzak jolas-mugen barruan soilik eragina duen zerbait bezala (Bateson, 1955). Egoera horretan, aurrez aurre jartze hori antzerki bihurtzen da eta ahalegina gozamen. Izan ere, jolasaren ezauzgarria ahalmen hezitzailea da, eta arauaren errespetua –ahalegina, kontrola, tentsioa, sofrikarioa eskatzen dituen– helburu desiragarri bilakatzen da.

Argi dago jolas hori behartu gabe egin behar dela. Izan ere, jolaserako gogo hori –araua, zailtasuna eta ahalegina begikoak izatea– da benetan baliozkoa. Hori gabe, jolas-jarduera guztiak jasangaitz bihurtzen dira. Gogo hori lagun, berriz, edozein jarduera serio jolas bilakatzen da maila psikikoan. Garrantzitsua zera da, azken batean, jolasak *gorputzaren eta kodearen* artean sortzen duen erlazioa askatasun osoz biziartztea, sormen-esparru eta gune paradoxiko potentziala den heinean.

3.2. Hizkuntza ikastea eta inkontzientea

3.2.1. Inkontzientea, ama-hizkuntza eta emozioak

Lehen esana dugu, H₂ ikasteak eremu potentzial paradoxiko bat sortzen duela “gorputzaren” eta “kodearen” artean. Planteamendu hori agian deigarria edo berri-kutsukoa irudituko zaio norbaiti, oinarririk gabeko efektismo badaezpadakoa. Benetan, “gorputzaren” eta “kodearen” arteko topaketa norbanakoaren muinean dago. Gizakumea jaiotzatik murgiltzen da hizkuntzan eta horretxek egiten du gizaki (Lacan, 1973). Horrek esan nahi du, dio Ogilvie-k (1992) Lacan-en pentsaera garatuz:

“norbanakoaren izate-muinean eta presentzian determinatzailea ez dela haren agerpen fisikoa, ezta bere leku sinbolikoa ere, adierazpidearen agerpena baizik, eta, are ekinean hasi aurretik ere bada adierazpidea determinatzaile. Gizakiak, lehen-lehenik, “bestea” du aurrez aurre, adierazpidea baliatu aurretik. Eta aurrez aurre egote horren lehentasuna erabakigarria da: horregatik da hizkuntza norbanakoarekin zerbait egingo duena eta ez alderantziz. Adierazpideak berak finkatu egiten du norbanakoaren sorrera, errotiko modalitate baten arabera: adierazpidearen aurretik ez dago ezer, hitzez hitz esanda, ezer ez.

Hizkuntzak norbanakoa sorrarazten duela esateak adierazten du, hizkuntzaren bitartez soilik sortzen dela norbanakoa existitzeko aukera. Hori baino lehen ez dago gai organikoa besterik, hau da, hutsa, zentzuaren ikuspegitik. Aire-arnasgora batek hartuta bailegoen, arnastuta geratzen da gizakia bizitzara. Gonbidatua dago leku huts bat betetzera eta, ingurune horretan, berak hitz egin baino lehen, edo norbaitek hari zerbait esan baino lehen ere, berraz buruz hitz egiten dute besteek. Aurrez aurre jartze hori gabe, gorputz huts litzateke, besterik gabe bere biziraupen organikoan, distantziarik eta zentzurik gabeko bizitza hurbilekoan” (227 or.).

Jaioberriak gizaki izateko duen aukera bakarra da bestearen diskurtsoan alienatzea. Besteei atxikirik, bere baitarik at existitzea da gizaki bezala bizitzeko baldintza; herentzia biologikoaren eskaerei amore ematea da gizaki gisa bizitzeko ordainsaria.

Jakina, norbanakoak sorrarazten duen hizkuntza ez da hitzezkoa bakarrik, helduek hurrekin elkarreginean azaltzen dituzten jarrerak oro ere dira hizkuntzaren parte. Baina hitzezko hizkuntza —eta zehazkiago ahazkoa— garrantzi handikoa da, hiru arrazoiengatik: 1) ahazkoa, esplizituki ez denean inplizituki, elkarreragin guztietan dagoelako beste jokabideekin batera azalduz; 2) hizkuntza bakoitza zein bere hitzun-komunitatearen munduko irudikapen-biltegia delako; eta 3) irudikapen-dimentsioak ahalbideratzen duelako ez bakarrik mundu hori eta bere gauzak horien aurrean izendatzea, baizik eta bikoiztea, hau da, mundu horri ez dagoe-nean ere dei egitea, berriro gogora ekarri eta eraikitzea.

Hizkuntzak, batez ere hitzezkoak, sorrarazten du, bada, norbanakoa, baina zatitua; batetik, kontzientzia jakinaren gaineko dimentsiora makurtuz. Kontzientzia hori, helduek legeztatuko dute gizakumearen eskaeren eta gizarte-eskakizunen arteko elkarreragin bidez. Horrela bera ere kide izango da. Baina, beste dimentsio batera ere makurtzen da kontzientzia, dimentsio oharkabekora, inkontzientera, alegia. Dimentsio horretan, norbanakoaren baitako enparau guztiek dute leku: erantzunik izan ez duten eskaeren esanahi-hutsuneak, norbanakoak ezin ulertu izan dituen helduen mezuak, adiera-hutsegiteak... Horiek guztiak, beraz, ez dira zeinu, bestela esanahiz beteta egongo lirake, adierarik gabeko adierazleak baizik, adiera-elkartrukean, sinbolizazio-eragiketetan, pot egin izanaren lekuko isilak.

Baina adierazle horiek *adiera*, *esanahia* eskuratzeari inoiz uko egin ez diotenez, inkontzientetik irteteko lehian ari dira aukera berri baten bila aldi bakoitzean errealitate horretako adierazle berdinak edo homologoak —eta, oraingoan, esanahiez hornituak— aurkituko dituztelakoan, horietatik transferentzia eginez, falta duten esanahien erantzuna lortzeko.

Azaldu nahi baita, bigarren hizkuntzek transferentziarako aukera zabala ematen dutela eta, aldeko eta kontrako eraginak daudela kontuan hartuta, hortxe dagoela neurri batean behintzat, testuinguru desberdinetan hizkuntzak ikasteko erraztasunaren edo zailtasunaren arrazioa.

Bitan banatuko dut azalpena: lehenbizi, ama-hizkuntzan adierazleek elkarreraginean nola jokatzten duten galdetuko diot neure buruari. Segidan, H₂ transferentzia-gune nola izan daitekeen adieraziko dut.

Baina, aurrera baino lehen, hitz batzuk esan nahi nituzke transferentziaren nozioari buruz. Transferentzia, bi norbanako hizketan hasten direnean, elkarriketaren edukia aparte utzita abian jartzen den mekanismoa da:

“hitzek berekin daramatzaten oroimen-zatiak kanporatzean, norberaren iraganeko gauzak gaurkorantz edo gerorantz mugitzen hasten dira, mamu menderaezinak bezala. Horiek non lekutu bilatzen dute, noiz hartuko duten parte, beren burua mantentzeko eta asetzeko” (Sibony, 1989: 131 or.).

Topaketa transferentzialetan –topaketa guztiak dira transferentzialak era batera edo bestera– “*nire baitako norbait komunikatzen hasten da bestearen barruko norbaitekin, ordura arte entzun gabeko zerbaitengatik, eta emaitza erabat asaldatzailea da*” (Bonnet, 1998: 17 or.) (4).

Esan nahi baita, bi norbanakok topo egiten dutenean, batez ere abian jartzen dutena ez dela haien *ni* kontzientea, inkontzientea baizik. Horrela, topaketa hori iraganeko mamuen tupusteko bat da; bata besteari eskatzen diona ez da agerian edo esplizituki formulatzen (adibidez, ikasge-lan, irakasleak ikasleari: hau eta hura ikasi; ikasleak irakasleari: zailtasun hau edo hura argitu), baizik eta erantzunik gabe geratu ziren galderei erantzuna emateko eskatzen diote elkarri.

Transferentzia, beraz, ahaztu ez den objektu galdua bilatzea da, eta nonahi, kosta ala kosta, aurkitu nahi izatea “*beste handi batek*” badaukalakoa (Imbert, 1997). Ikasgelan, irakaslea da “*beste handi*” horren lekua duena, jakina. Hortik datoz irakasleak jasaten dituen indar-presioak, hark sortzen dituen maitasun- edo gorroto-portaerak. Maitasun edo gorroto horrek ez du zerikusirik kontzienteki azaltzen dugunarekin (metodologia, ezagutzak, zailtasun handiagoa edo txikiagoa, atazek pizten duten interesa edo balioa), begien bistakoa da hori ikasleen erantzun desberdinetan, sarritan elkarren aurkakoak.

Baina beste errealitatei buruz ere egiten ditugu transferentziak: gauzak, liburuak, paisaiak, irakaskuntz materialak, eta horien artean, batez ere hizkuntza, eta bereziki, bestearena, bestearen hizkuntza, bigarren hizkuntzak. Horixe frogatu nahi dut. Izan ere, transferentzia, hain zuzen ere, Laplancue eta Pontalis-en hitzetan (1996): “*prozesu bat da eta, horren bidez, desio inkontzienteak gaurkotu egiten dira zenbait objekturi buruz, horien artean ezarritako erlazio-mota jakin baten barruan*”.

3.2.2. Ahotsa –adierazlea– norbanakoaren zatitu sorburuan

Gizakumeak, jaiotzean, lehenbizi amaren eta horren inguruko ahotsak aurkitzen ditu. Ahotsa, alegia, adierazpide-multzo bat, ez hitza. Haurra zilaren bidez hazi zen amaren sabelean. Jaiotzean, zila eten egiten da, haren barruko odolaren joan-etorria legortu eta, berehalaxe, ahots-jario

batek ordezkatzan du, gizartearen sabelean garatzen lagunduko dio horrek. Haurrak ahotsarekin batera, beste lagun batzuk ere aurkituko ditu (keinuak, imintzioak, ukituak, mugimenduak...). Jarduera horien bidez, amaren inguruneak haur jaioberriaren eskaerak onartu egingo ditu edo arbuaiatu, bultzatu edo debekatu.

Ahotsa dago, beraz, norbanako zatituaren sorreran: ahotsik gabe haurra ez litzateke objektuen munduan norabidea aurkitzeko gai izango; ahotsa da, beraz, norbanakoa kontzientziara heltzera laguntzen diona, eta, aldi berean, ahotsa da debeku edo errepresioaren jatorria. Ahotsak sortu egiten ditu, aldi berean, kontzientziaren alderdi kontzientea eta inkontzientea. Ahotsa ez dagokio inoiz soil-soilik bati edo besteari. Ahotsak bi errealitateak batu eta bereizi ere egiten ditu aldi berean.

“Ezin liteke inolako giza errealiterik pentsatu, ahotsaren eta horrek denboraren joanean uzten duen markaren arteko erlaziotik kanpo, ahots hori idatzi bihurtuz gorputzaren tauletan” (Vasse, 1974/1999: 210 or.).

Ahotsa hitz bihurtuko da gero (fonemak, intonazioa, erritmoa), eta hitzak ahots huts haren hasierako ohiartzuna izango du beti bere baitan, hots, gizakiaren sorrera eta jatorria zein diren jakitea izango du xede.

Ahotsa hizkuntzaren dimentsio bat da:

“organikoaren eta organizazioaren artean lekutzen da, gorputz biologikoaren eta hizkuntz gorputzaren artean, edo nahiago bada, gorputz biologikoaren eta gorputz sozialaren artean. Gorputz biologikoa eta gorputz soziala ezin dira ahotsik gabe ulertu, nahiz eta, ez batena ez besteari soilki izan” (Vasse, op. cit. 20-21orr.).

3.2.3. Ahotsa eta komunikazio-funtzionamenduaren ikasketa

Ahotsaren funtzio hori norbanakoaren bizitzaren lehen uneetatik jartzen da abian. Ikerketek gero eta argiago azaltzen dute haur jaioberriaren eta amaren hizkuntz harremanen hasiera oso goiztiarra dela. Frogatuta dirudi elkar errekonozitze hori, gutxienez, hirugarren egunetik aurrera hasten dela.

Haurra, amaren ahotsa hain goiz errekonozitu ez ezik, ama-hizkuntza bera ere ezagutzen hasten da, esaten direnek zerbait adierazten badute behintzat, eta hizkuntz ezaugarriak erritmoa eta intonazioa zainduz azaltzen badira. Orobat, frogatuta dago elkar errekonozitze hori, neurri batean, haurra jaio baino lehenagokoa dela. Haurrak gustukoago izaten ditu jaio aurretik amak irakurri edo kontatu dizkion ipuinak, inoiz ere entzun ez dituenak baino (Castarède, 1991; Boysson-Bardies, 1999).

Haurrak hiru bat hilabete betetzen dituenean, eta pare bat astean, ikaragari garatzen dira haren eta amaren arteko bokalizazio-trukaketak, eta, gainera, horiek ahots-txandak errespetatuz burutzen dira (Boysson-Bardies, op. cit.). Badirudi haurrak ulertu egiten duela helduak parte hartzeko egiten dion eskaera; ama isilik dagoenean, haurra zezeldu egiten du eta, ama zerbait ahoskatzen hasten denean, isildu egiten da. Elkarriketa-itxura hartzen du jardunak.

Hiru gauza iruditzen zaizkit interesgarri *turn-taking* izeneko prozesu horretan: alde batetik, amaren eta haurraren arteko bat egite edo fusio-

-esperientzia; bestalde, haurrak bere hizkuntzako soinuak ez ezik, beste edozein soinu ere egiten duela, gorputz-bizipen atsegin berri bat sentituz. Esan dezagun, haur gorrek ere berdin-berdin hartzen dutela parte hizketa-txanda horietan. Azkenik, hizketa-txanden trukaketaren goi-mailako funtzio bat, gizakia gizaki egiten duena, aipatu nahi dut. Haurrari nola-bait solas-egituran sartzen irakasten zaiola, hau da, hizkuntz trukaketa gizakien arteko harremanak arautzen dituen lege orokorra dela. Azken alderdi hori azpimarratu nahi dut: garai horren amaieran, haurrarentzat hizkuntz soinua gauza askoren arteko beste bat izatetik solaskidea zein den jakiteko tresna izatera igarotzen dela (Sheppens, 1998).

Baina, ezagutzea eta errekonozitzea (ber-ezagutza) ez dira gauza bera. Haurrak eta amak elkarrekin trukutzen dituztenak, “*ez dira soinuak, ez informazioak, ezta esanahiak ere, solaskideetako bakoitzaren gardentasun-iluntasunak baizik*” (Shepens, 1998: 134 or.).

Baina giza harremanak ardazten dituen elkarriketa aurkitzea eta horrek ematen dion poza garesti ordaindu beharko ditu haurrak. Ordura arte edozer entzuteko eta soinu guztiak egiteko gauza zen. Baina horretan amaitzen da haren askatasuna. Hizkuntza garatzeko zuen ahalmen handi horren ondoren, berehala izango du zer galdu: aurkitu berri duen solasak arau jakin batzuk ditu, horiek mugak jartzen dituzte, errespetatu beharrekoak, solaskideak aintzat hartuko badu. Gauzak asko aldatzen zaizkio, beraz, haurrari.

Bosgarren hilabetetik aurrera, haurrak uko egin beharko dio zernahi ahoskatzeari, bere fonazio-organoekin aske jolasteari, berak egindako soinuekin belarria gozarazteari, eta fonazio-sistema zorrotz baten menpean jarri beharko du bere burua. Ez zaio zaila izango, adin horretan hasten baita hitzak eta aho-mugimenduak lotzeko gai izaten. Amak hitz egiten dionean, haurrak haren aurpegiari eta ezpainei begiratzean, azkar asko handituko du pertzepzioaren eta soinu-artikulazioen arteko loturaren ezagupena. Haurrak, berezkoa, genetikoa, duen imitatze gaitasun ikusgarriak egingo du gainerakoa. Baina nahigabea ere erakutsiko du exijitzen zaion galera horregatik.

3.2.4. Haurraren aurre-hizkuntza, benetako ama-hizkuntza

Azaldu dugun prozesuaren azken emaitza ama-hizkuntza ikastea da. Baina, oso bestelakoa da ama-hizkuntzaren kontzeptua psikoanaliaren ikuspuntutik diskurtso arruntak eta psikologia kognitiboak berak diotenaren aldean. Izan ere, adierazleek norbanakoa eraikitzen badute, ama-hizkuntza ez da amaren inguruko hizkuntza izango –gaztelania, frantseza edo italiera, adibidez– aurre-hizkuntza baizik. Lacan-ek *lalangue* hitza asmatu zuen hori azaltzeko. Lacan-ek, hitz horrekin, *haurrak hizkera jasotzen duen era partikularra* adierazi nahi du eta horren ondorioak. Izan ere, “*hizkuntza segun eta nola entzun eta mintzatu den ondorio jakinak izango ditu inkontzientean*” (Bonnet, 1998).

Aurre-hizkuntza, *lalangue*, honela defini daiteke: adierazle-multzoa da –ahots-multzoa– inkontzientea eraikitzen lagundu eta gero ere inkontzientearen lekuko izaten jarraituko duena, ez esaten edo entzuten dena-

ren bidez, baizik eta esaten edo entzuten denaren tartean dagoen zerbaiten bidez. Aurre-hizkuntzak ez du zerikusirik “hizkuntzarekin”, ez “lengoiaarekin”, hitz horien adiera linguistikoan.

“Aurre-hizkuntza hori da, hizkuntza guztietan, kontzientziatik kanpo dagoena, gainerakoa, hizkuntza bakoitzean formalizatu ezin dena, analisi linguistiko guztiei ihes egiten diena; zeren, hizkuntzalarientzat inkontzientea hutsegite edo hizkuntz akatsa baizik ez den zerbaitez osatua baitago. Hori xe da Freud-ek, beste inork baino lehen, norbanakoaren presentziaren berriemaitzat hartu zuena” (Casanova, 1982).

Aurre-hizkuntza, beraz, inkontzientearen hizkuntza da: “*Inkontzientea hizkuntza horrek egina da, mamuaren hizkuntza da, desio inkontzientea antzolatzeko gunea, norbanakoaren egiak esaten dituen lekua*” (Lacan, 1975: 130 or.).

Aurre-hizkuntza, *Lalangue*, beraz, norberaren ama-hizkuntza partikularra da, bakoitzaren benetako egia, amaren ukipenean eraikia, erritmozko elkarreraginean, ahots-trukaketarekin, adierazleekin, komunikazio-hutsen ondareekin... eta diskurto orotan ezkutuko eragile dena.

3.2.5. Adierazlearen eragina norbanakoarengan

Esanak esan, ulerterraza da, Ogilvie-k, Lacan-en baieztapena “*hizkuntzak norbanakoa eraikitzen du*” komentatuz, esan zuena, alegia, adierazlea dela benetako kausa, hori dela norbanakoari eragiten diona eta ez alderantziz. Laburbil ditzagun hizkuntzak norbanakoarengan dituen ondorioak:

- Ahotsak eta horrekin batera helduek haurrari eragiten dieten manipulazioek lekutzen dute, haur hori, norbanakoa, munduan.
- Inguruneko kultur arauak hizkuntzaren bidez ezarri zaurra mundu honetan lekutzeak bi mailatan eragiten du: *alde batetik*, kontzientziaren alderdi kontzientean. Horren mamia sozialki transmititzen da. Kontzientzia hori, aurreko giza komunitateen elkarreraginen emaitza da, herri bakoitzaren oroipenean jaso, edo bestela esanda, onartua, aitortua, konpartitua eta legeztatua. *Beste aldetik*, haurra mundu honetan lekutzeak bestelako ondorio batzuk ere baditu, maila kriptikoan, maila hori prozesu-erroreek ekarria da, inkontzientiarekin erlazionatua. Ez jakitearen gunea da edo hobeto esanda bazter uzten duen jakintzaren gunea da.

Ahotsa da, beraz, haurraren aurre-hizkuntzaren sorrera, norbanakoaren benetako ama-hizkuntza, norbanako zatituarena. Milner-ek (Bonnet-ek aipatua 1998: 54 or.) dioen bezala, “*mugimendu bera eta bakar baten-gatik dago hizkuntza –edo hitzun bezala kalifikatutako izakia, gauza bera da– eta inkontzientea ere bai*”.

- Ahotsak erakusten du gizakiaren nortasuna beste solaskideekin elkarriketatuz eraikitzen dela. Eta, horrek ongi funtzionatuko badu, bi baldintza eskatzen ditu: a) hizketako txandak errespetatzea; eta b) norbanakoak bere fonazio-ahalmenak murriztea bera partaide den giza taldeak aukeratutako mugetara makurtuta.

- Azkenik, eta prozesua aurrera doan heinean, ahotsak hitzari utziko dio lekua, zeinu bihurtzen hasita, hau da, adierazle bakoitzaren eta adiera jakinen arteko uztardurak ziurtatuz, adierazle horiek beste esanahi batzuk ere badituztela apurka-apurka aurkituz; esanahi konbentzionalak, konpartitzeko modukoak, neurri batean jeneralizagarriak. Eta hori guztia gertatuko da ahotsaren ordura arteko ekarpena galdu gabe. Horrexegatik jarraituko du konpartitutako esanahiak mundu afektiboari loturik; zeren eta *“hitzen uretan murgilduta (...) haurrak hitzen esanahia ikasten baitu, hitzen eta gauzen arteko lotura, pertzepzio eta emozio-sare korapilatsuan, hizketan hasi baino are lehenagotik ere”* (Amati Mehler, 1994: 72 or.).

3.3. H₂ transferentzia-gune bezala

Ama-hizkuntzaren ahotsak –eta horrekin baterako mota guztietako jarduerak– norbanako zatitua sorrarazi badu, mundu honetan lekutu baldin badu, eta norbanakoaren marka gorputzeko tauletan idatzi baldin badu, H₂ ikasteak, ezinbestean, sakoneko esperientzia mugitzailea eragingo du norbanakoarengan, horren benekotasuna eta egitura psikikoa astinduz. Izan ere: *“beste hizkuntza bat ikasteko ahalegin guztia, H₁eko hitzen bitartez gudan ezarri den guztia oztopatzeraz, kolokan jartzera eta aldatzeraz dator”* (Revuz, 1996).

H₂ ikasteak erlazio korapilatsua sortzen du jakitatearekin, bi jakintza-mota baitaude tartean. Alde batetik, hizkuntza-kultura ikasgai horri dagozkion objektu linguistiko eta kulturalakiko erlazioa dago. Baina, hizkuntz ikasleak errealitate horiek ukitzean, ezin eragotz dezake beste jakitate batekin harremanetan jartzea, inkontzientearenarekin, ama-hizkuntza-kulturak berarengan utzi duenarekin... Norbaitekin topo egitean ohi den bezala, H₂ren aurrean topaketa hori transferentzia-gune bihurtzen da. Eta, transferentzia hori ere pertsonen bidez egiten da: irakasleak, jatorrizko hiztunak, audioak, bideoak eta ikaskideak. Transferentzia-gune horretan iraganeko zerbait azaleraizten da berriro, norbakoarengan poza edo arbuioa sortuz.

H₂k maila desberdinetan konektatuko du norbanakoa iraganarekin: lehenik, ikasleari gogoraraziko dizkio, gorputz eta psike, emozioak barne, haurtzaroko bizipen atseginak, gorputz hizkuntzaren soinu guztiak ahoskatuz eta entzunez gozatzen zen garaioak. Soinuak, erritmoak, intonazioak eta bestelako gorputz-jarrerak dituen hizkuntzak eskatuko dio ikasleari ahaztuta duen iragan haren zati bat berriro itzultzea. Baina ez ditu bere gorputz-bizipen positiboak bakarrik gogora ekarriko, ama-hizkuntza ikastea gertatu zirenak oro berpiztu egingo zaizkio nolabait.

Bigarren hizkuntza-kultura horrelakoa da –jolasa bezalakoa, huts egin duten ekintzen tankerakoa, hitz-jokoen modukoa–, zirrikituak irekitzeko gune bat da, *zelatan eta atera zain zeuden* irudikapenak azaltzeko zirrikitu-gune berria (Gori, 1998: 12 or.).

Inkontzientekoa bere helburua lortzen saiatzen da, azkenean poztasuna lortzeko itxaropena sortzen. Beste era batera, H₂ izan daiteke, norbanakoa erai ki eta inkontzientean dirauen *lalangue*-rekin berriro konektatzeko aukera.

Ahaztuta dagoena hizkuntz transferentzian itzul daiteke: “*Hizkuntz bizipen batean hutsunerik badago, hutsune edo atal ahaztu hori berriro aurki daiteke atzerrian, beste hizkuntza horretan*” (Bonnet, op. cit. 54 or.).

Inkontzienteak beste leku bat izango du H₂n, lehengo eskaerei eta galde-rei erantzuna aurkitzeko. Aurkitzea edo ez desio-indarraren baitan egongo da, aspaldi bilatutako erantzuna jasotzeko itxaropenaren baitan. Eta itxaropen horren indarrean dago, nire ustez, hizkuntzak ikasteko batzuek duten erraztasunaren misterioa.

Baina, beharrezkoa da kontuan hartzea, norbanakoaren egiak ez duela hizkuntza batean bestean baino gehiago hitz egiten; izan ere, egia hori ez da beste hizkuntza batean mintzatzen, hizkuntzen artekoan, “*bi-ren arteko tartean*”, baizik.

Hizkuntza atzerritarrak aurre-hizkuntzarekin, *lalangue*-rekin, jartzen du ikaslea harremanetan. Aurre-hizkuntza hori itzuliezina, antolaezina, erdibidean dagoen zerbait da. Eta horrek hizkuntzen arteko langak kentzen ditu. Aurre-hizkuntzaren jakitatea hizkuntzen jakintzaz dago egina, hizkuntzen artean etengabea den horretaz burutua. Baina norbanakoak uste du bere egia, beldurtzen duen edo gogoan pizten dion egia, beste hizkuntzan aurkitu duela.

Horixe ikus daiteke Wolfson-en (1970) lan eskerga eta txundigarrian, amarengandik, amak ingelesaren bidez harengan zuen boteretik ihesi ibili zenekoa, beste hizkuntak edo asmatzen zituenak ikasiz, horietan ingelesaren soinuak berriro aurkituko zituelakoan.

Ihes egite hori, bilatu nahi hori, benetako ama-hizkuntzatik, aurre-hizkuntzatik ez apartatzeko modu bat da. Eta bide beretik doa Bianciotti-k (Amati-Melher-ek aipatua, op. cit.) frantsesa ikasteko zuen erraztasuna. Frantsesean aurkitzen ditu haurtzaroan debekaturik zuen hizkuntza baten soinuak, Piamonteko dialekto italiararenak, gurasoenganako ateak itxi zizkioten soinuak, dialekto hori erabiltzen baitzuten gurasoek beren solas intimoetan.

Antzeko arrazoiak azaldu zituen Canetti-k (1977). Hasieran alemana gogokoa zuen, gero arbuiatu egin zuen, eta, azkenik identitate-lilurak harrapatu zuen. Lau urte bete zituen arte, orduan hil zitzaion aita, hizkuntza debekatu horren irrikan zegoen, aita emaztearekin intimitatean hitz egiten zuen hizkuntzaren irrikan:

”Haiek ez zuten inongo errezelorik, baina gogoratzen dudana garai hartako guraririk biziena haien hizkuntza sekretua aditzea zen. Ez dut ulertzen nola ez nion horregatik gorrotorik aitari. Hala ere, sakoneko herra nion amari” (38 or.).

Aita hil eta handik urte batzuetara, ama saiatu zen semeak alemana ikas zezan, metodoak jasanezinak baziren ere. Canetti-k zortzi urte zituen orduan, eta amari egozten zion aitaren heriotza, hizkuntza-aurrerapenak nekez eta minez egiten zituen, amak aurpegira bota zion arte:

“Zure aitak bazekien alemanez. Zer esango luke zure jarreraren berri baleki! Geroztik dena aldatu zen: “Goibeltasun ilunean murgildu nintzen...”

Oraindik ere ulertzen ez dudan zerbait gertatu zen. Berebiziko arreta jarri nuen eta esaldi bakoitzeko esanahia bat-batean grabatzen hasi nintzen. Ez nuen haizea sentitzen, ez musika aditzen, nire buruan alemanezko esaldi eta horien ingelesezko adieretarako beste lekuri ez zegoen” (92-93 orr.).

Zer gertatu zitzaion, bada, mutil koxkorrari, urte asko pasa ondoren hori ez ulertzeko? Zalantzarik gabe, aitaren izenak jatorrizko ingurunera eramaten zuen berriro, garai hartan gurasoek intimitatean erabiltzen zuten hizkuntz sekretuan sartu nahi zuen. Horregatik nahi zuen hizkuntza hura erabiltzen jakin, aitarekin bat egiteko eta amaren ondoan haren lekua betetzeko. Idazle berak aitortzen du, bi orrialde geroago:

“Aro eder bat hasi zen. Ama nirekin alemanez mintzatzen hasia zen, eskolatik at ere bai. Sentitzen nuen berriro gertu ninduela, aitaren heriotzaren ondoko aste haietan bezala. Askoz ere geroago jakin nuen irain eta zigorren poderioz erakusten zidala, eta ez negatik bakarrik. Berak premia ikaragarria zuen nirekin alemanez hitz egiteko, bere intimitateko hizkuntza baitzen. Hori zen haren ezkontzako hizkuntza ofiziala. Hizkuntza hori gabe bere burua galdua zuen, eta saiatu zen ni haren lekuan jartzen albait azkarren” (95 or.).

Eta nola argitu, aurre-hizkuntzaren, *lalangue*-ren erreferentziara jo gabe, bere burua Jean Améry bihurtu zuen Hans Maier-ek bere ama-hizkuntzarekin, alemanarekin, izan zuen harreman konplexua? Alde batetik, gorroto zion alemanari, nazismoaren hizkuntza baitzen, jasan behar izan zuen kontzentrazio-barrutietako hizkuntza eta gerraondoa alemanen bihozgabetasunaren ezaugarria zelako. Horregatik “*haien hizkuntzan mintzatzea saihesten zuen eta kontsonantzia erromatarreko ezizena aukeratu zuen*” (116 or.). Baina, beste aldetik, ezin izan zuen erabat saihestu...

“Ama-hizkuntza etsai izateak etzuen hizkuntza atzerritarra adiskide min bihurtzen. Hizkuntza arrotzak beti jartzen zituen muga batzuk, eta jartzen ditu, gaur egun ere, ez baitigu edukaziozko bisita labur batzuetarako besterik uzten. Hor dago, comme on visite les amis, (adiskideei bisita egiten zaien bezala), baina hori ez da “ween man bei Freuden einkerht”-ren parekoa. La table (mahaia) ez da inoiz ere der Tisch izango; gehienez ere urdaila berdintzeko lekua izan daiteke. Bokalak, bereiziz hartuta, nahiz eta gure bokalen kalitate fonetiko berberak izan, arrotzak egiten zitzaizkidan eta egiten zaizkit.

Oroitzen naiz Anberes-en, nire erbestean, lehenengo egunetan, esneketari gazte bati entzun niola ahoskatzen, esnea auzoko etxeko ate ondoan uztean, “Ja” bat nederlanderaz, flandesera-kutsuko nederlanderaz: “a” hura nire dialektoko “o”-tik hurbil zegoen. “Ja” hura, aldi berean, ezagun eta arrotz egiten zitzaidan, eta ulertu nuen beste hizkuntzak egin zidan abegiak eman-go zidala saldukeria egiteko eskubidea. Mutil gazte haren aho-posizioa,”Ja” esaten zuenean, ez zen nik espero nuena. Ate aurea ez zen nire herrialdeko ateen itxurakoa. Ortzia ere flandesekoa zen. Hizkuntza bakoitza errealitate baten osotasunean sartzen da, eta horretaz jabetzeko eskubide osoa behar da, pauso seguruz eta kontzientzia onez hizkuntzaren gunean sartzeko (ibidem, 99-100 orr.).

Eta nola esplikatu, Dorfman-ek, bi urte eta erdi zituela, gurasoekin Buenos Aires-etik Estatu Batuetako ospitale batean sartu behar izan zuenean, gatzelaniaz hitz egiteari uko egin eta erizain eta sendagileen ahotik ikasi

berria zuen ingelesez hitz egiteko eskatu zuenean, gaztelania nerabezaro-ra arte bazter uzteraino?

Azken adibidea jartzeko, nola esprika daitezke, hizkuntza guztien erdi-gunea den aurre-hizkuntzaren laguntzaz ez bada, ama-hizkuntza alemana duen Goldschmidt-en (op. Cit.) esaldi hauek?:

“Ez dut frantsesa ikasteari buruz ezer gogoratzen. Bakar-bakarrrik hauxe dakit, 1939ko azaroan (Frantziara martxoan heldu nintzen, 11 urte egin baino lehenxeago), ostatuko nire lagunetako batek bat-batean: “Les premiers flocons!” (lehenengo malutak) esan zuela. Alemanezko “Flocken” antzeko hitza zen eta orduantxe konturatu nintzen denbora-piska bat han pasa eta, oharkabea, ia berez, dena ulertzen nuela. Hizkuntza bat ulertzeak ez dio ezer zor itzulpenari, haurtzaroan ere ez da hizkuntza bat beste baten bidez ikasten. Bat-batean hizkuntz frantsesak harrapatu egin ninduen, esamoldeak eta hitzak ez zitzaizkidan inoiz ere arrotzak egin, betidanik ezagunak izango banitu bezala” (137. or).

Eta halaxe da, betidanik zitzaizkion ezagunak gizaki zen unetik beretik, aurre-hizkuntzak, “*bere baitako bestea*” inkontzienteak, eusten baitzion. Zalantzarik gabe, frantsesak –fonetika, erritmoa, intonazioa...– gizakia harremanetan jartzen du inkontzientean harri bihurtuta dauden eta iraganaren lekuko isilak diren adierazleekin, azalera irten nahi dutenekin.

Aurkeztutako adibideek argi adierazten dute, norbanakoaren adina, edozein dela ere, aurre-hizkuntzak beti eragiten digula. Beraz, H₂ ikasteen emozioen ondorioei buruz orain arte esan ditugunak ikasle helduei ere badagozkie nerabeei eta haurrei dagozkien bezalaxe.

4. Emozioak eta hizkuntzen didaktika

Esanak esan, irakurleak eskubidea du proposamen metodologiko batzuk ikusteko, ezbairik gabe. Ba al dago emozioen didaktika bat proposatzetik? Atzo hala uste nuen, gaur, ordea, zalantzan jartzen dut. Nire atzoko ziurtasunetara itzuliz, uste dut didaktismo guztia heziketa-jardueren aurka dagoela. Gauzak horrela izanik, proposamen metodologikoak egitea baino egokiagoa iruditzen zait jarduerarako printzipio batzuk, lehen esandakoaren ondorio direnak, adieraztea. Printzipio hauek ez dute ezer arautzeko asmorik, elkarriketarako gaia izatea baizik.

Oinarritzko baieztapen batetik abiatuko gara: lan linguistiko-kulturalaren objektua *diskurtsoa* da, alegia, hizkuntza testuinguruan erabiliz edo, bestela esanda, norbanakoa hizkuntzarekin gauzak eginez.

Diskurtsoa ekoizpen-prozesu kolektiboen eta esanahi kulturalen negozio konpartituen zantzuak aztertzeke gunea da. Eta, era berean, norbanako zatituaren dinamika-gune ere bada diskurtsoa. Norbanakoa dialektika batean agertzen da, bertan xedea ez da hainbeste *enuntziatzea* *anuntziatzea*, iragartzea, baizik (Pirard, 1998: 147 or.). Inoiz iritsiko ez den zerbait iragartzen da, ez iritsi arren, agindu gabe ezin utz daitekeena, hots, norbanakoaren baitako “bestea”, inkontzientea.

Bi dimentsio horiek, prozesu kolektiboena eta norbanakoaren zatiketarena, maila desberdinetan islatzen dira jarduera diskurtsiboan; eta horieta-

ko bakoitzak lehenetsi egiten du materialen eta jardueren tipologia didaktikoa.

- Hasteko, alderdi fonikoen maila hartu beharko da kontuan (fonemen ahoskatzea, erritmoa, intonazioa...), *ni*-ari aurre-hizkuntzaren zirrikituak bilatzen lagunduko dio zein eremu sozialetan lekututa dagoen jakiteko (Labov, 1983). Hor dute lekua benetako ahozko materialek, hizkuntzaren azentu desberdinak jasotzen dituztenek: onomatopeiak, ikusi-makusiak, poemak, abestiak... Alderdi fonikoei bigarren hizkuntzaren *ahotsaren* berezitasunak jarriko dituzte agerian eta ikaslea dimentsio audio-fonazioaren alorrean sarraraziko du.
- Gero, keinuei, imintzioei eta mimikari, alderdi proxemikoei, erreparatu beharko zaie, diskurtsoaren ezinbesteko osagarriak baitira. Horiek dimentsio foniko eta semantikoaren menpe egongo dira eta alderantziz, horiek ere baldintzatuko baitituzte dimentsio horiek. Bigarren hizkuntza-kulturaren *kodea* osatzen duten osagai ezinbesteko horiek guztiak oso kontuan hartzekoak dira. Ikusizko sekuentzien analisia –filmak, dokumentalak, erreportajeak...– mesedegarria izango da, lehenbizi, hitzezkoak ez diren gorputz-jarrerak zein diren jakiteko eta horiei zentzua emateko eta, gero, dramatizatzeko, gorputza beste era batera higiarazteko. Horiek izango dira lehenetsi beharreko jarduerak.

Azkenik, azpimarratu egingo da bigarren hizkuntzaren irudikapen-sistemaren jatorria, ama-hizkuntzarekin alderatuta, hau da, irudikapen horiek erakusten duten munduaren irudia landu beharko da. Sendotu egin beharko dira egitura morfosintatiko zehatzak, konparaziozko jarduerak, esamoldeak, hizkuntz adierazpenak eta hiztegia, hizkuntza bakoitzak mundua eraikitzeke dituen era idiosinkrasikoen eremu semantikorik adierazgarrienak.

Hiru maila horiek ezin dira bakarka eta elkarrengandik aparte landu. Hirurek gordetzen dute herri hiztunen oroipena. Denek batera hartzen dute parte esanahiaren ekoizpen konpartituan, eta hirurak izan daitezke transferentzia-objektu, hau da, topaketa liluragarria eta hunkitzailea, batzuen eta besteen inkontzienteen artekoa.

Ezin da, beraz, horietako edozein ahaztu, edozein lehenetsi. Ez da behar hainbat azpimarratuko Poyatos-ek (1994) esandakoa...

“...diskurtsoaren eta pertsonen arteko komunikazioaren analisi-hutsegiterik handiena da (...) hizkuntza biziaren, mintzatuaren errealitatea hirukoitz eta banaezina dela ez ikustea, continuum ahozko-paralinguistiko-kinesiko bat dela ez ohartzea, soinu eta isiltasunez, mugimendu eta jarrera estatikoez osatua, hau da ‘komunikazioaren oinarriko egitura hirukoitzak osatua’ (1. Liburukia, 130 or.).

Beraz, ahaleginak egin beharko dira, presentzia banaezin hori ziurtatuko duen ikusmolde metodologikoetara jotzen, ahotsaren, gorputzaren eta hitzaren antolamendua burutzeko. Badira ikusmolde alternatibo batzuk ere, psikodramaturgia edo sugestopedia adibidez, lehen esandakoei jarraitzen dietenak. Baina, alternatiba horien handinahi teknizistak bazter uztera bultzatzen gaitu. Gehiegi estimatzen dituzte ikusmolde horren

alderdi onak, heziketa-errealitatea “*praxis*” bat dela ahaztuz eta “*poiesis*” berriak bezala aurkeztuz, hau da, teknika berriak eraginkorrek direla esanez. Eta horixe saltzen dute hezkuntzako sofistikazio elitista baten justifikazio gisa.

Baditugu hurbilago bestelako ikusmoldeak, ikas-prozesuak eta gizakien arteko harremanak aurrez ezin iragarritzekoak direla aitortu eta, nire ustez, egokiagoak direnak. Izen desberdinez deitzen zaien arren, antzeko bihurtzen dituen oinarritzko edukia bera dute: horiek atazak, proiektuak eta simulazio-jarduerak bultzatzen dituzte. Nahiago dut horiek guztiak izen bakar batez bataiatzea: *jarduera ludikoak*, korapilatsuagoak edo sinpleagoak, baina ludikoak. Horrela definituko nituzke jarduera ludiko horiek:

Ikasgelan egiten den bizitza errealeko jardueren erreprodukzioa, osorik edo partez egina. Horien inguruan irakaskuntza-ikaskuntzako aldagaien multzoa egituratuko da, aurrerabidea eta hierarkia sekuentzian bertan definituz, prozesuak aurrera egin ahalean.

Jolasari egiten diogun erreferentzia ez da hala komeni zaigulako, publizitarioa edo demagogikoa. Jolasa, lehen esan bezala, gorputzaren eta kodearen arteko trantsizioaren esparru paradoxiko bat da, emozioen mobilizaziorako gune pribilegiatua. Horixe da inkontzienteak azaleratzeko duen gunea. Baina, hori baino gehiago ere esan daiteke: jolasa, norbait bestea izatekoa, proiektuak, atazak eta simulazioak dira bete-betean, eta, Vygotski-k (1934) dioenez, jolasa ikastean gertatzen diren prozesu psikologikoen ardatza da.

Ikaslearengan ardaztutako pedagogia gauzatzeko modu bat da jolasa, talde-lana egiten lagundu eta ahalegintzeko guraria sortzen duena, bizi-tzaren eta gelaren arteko lotura logikoak ahalbideratu eta ikasleari eta irakasleari jardueren azterketa egiten laguntzen diena eta kulturen arteko hizketa eta kontzientzia lantzeko bidea ematen duena. Lan-modu horrek langai anitzak sustatzen ditu, elkarreragin linguistikoen ekoizpen irekiak zabaltzen, adiera elkarbanatuak sorrarazten, norbanako kolektiboa eta norbanako subjektu zatitua era korapilatsu eta ez hain errazean lotzen.

Dena dela, jolasari eta horren balio didaktikoari dagokienez, kontuan hartzekoa da ikasteko nahia ezin dela indarrez ezarri. Berez, gutxien uste dugunean, norberaren baitatik sortzen da-eta desio hori, elkarreragin hezitzaileko partaide guztiak harrituta utziz. Desioa gurekin jolasten da. Komeni zaigu jolasarekin zuhur jokatzek jakitea.

Itzultzailea: Iñaki Ugalde

Oharrak

- 1 Hona hemen gaiari buruz lan horietako batzuk: AA.VV. (1981) *Exil et migrations dans la langue*, Cliniques Méditerranéennes, 55/56; Amati Mehler, J. (1994): *La Babel de l'inconscient. Langue maternelle, langues étrangères et psychanalyse*, Paris, PUF; Benanni, J. (1985): *Bilinguisme et psychanalyse*, in AA.VV, *Du bilinguisme*, Paris, Denoël; Anderson, P.

(1999): *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Besançon, Presses Universitaires Franc-Comtoises; Casement, P. J. (1982): “Samuel Beckett’s relationship to his mother-tongue”, in *Int. Rev. Psychoanal.*, 9. Kristeva, J. (1997): “L’autre langue, ou traduire le sensible”, in *L’infini*, n 57; Leavy, S. A. (1983): “Speaking in tongues: Somme linguistic approaches to psy-

- choanalysis, *Psychoanal. Q.*, 52; Meddeb, A. (1985): "Le palimpseste du bilingue, in *Du Bilinguisme*, Paris, Denoël; Revuz, C. (1991): "Le désir de la langue", in *Education Oermanente*, 107; Stengel, E. (1939): "On learning a new language", *Int. J. Psychoanal*, 15; Todorov, T. (1985): "Bilinguisme, dialogisme et schizofrenie, in AA.VV., *Du bilinguisme*, Paris, Denoël.
- 2 Egile horien lan batzuk bilduak dituzte Rimé-k eta Scherer-ek *Les émotions* liburuan. Paris, Delachaux et Niestlé, 1989. Gai horren inguruko teorizazio-lan bat irakur daiteke Fijda-ren *Les théories des émotions: un bilan* 21-74 orr.
 - 3 39. edizioa 2000ko apirilean!
 - 4 Transferentzia argiena maitemintzea da. Breton-ek ederki azaldu zuen bere L'amour fou obran formula honen bidez: "Badirudi galdurik egon naizela eta bat-batean norbait etorri eta neure buruaren berri eman didala".
- ### Bibliografia
- Althusser, L.** 1992. *L'avenir dure longtemps*. Paris: Stock/MEC.
- Amati Melher, J., Argentieri, S. eta Canestri, J.** 1994. *La babel de l'inconscient. Langue maternelle, langue étrangère et psychanalyse*. Paris: PUF.
- Améry J.** 1966. *Par-delà le crime et le châtement*. Arlès: Actes Sud (1995).
- Anderson, P.** 1999. *La didactique des langues à l'épreuve du sujet*. Besançon: Presses Universitaires Franc-Comtoises.
- Atienza, J.** 1996. Emocionarse para aprender: una defensa de los enfoques comunicativos. *Boletín Informativo de Lenguas* 7. Madrid: CEP de Villaverde.
- Atienza, J.** 1997 Le jeu et le désir de langue: une perspective historique et culturelle. In L. Calaque (ed.). *L'enseignement précoce du français langue étrangère. Bilan et perspectives*. Grenoble: LIDILEM.
- Atienza, J.** 1998. Emoción y aprendizaje de lenguas. *Aula* 76.
- Atienza, J.** 2000. Conflicto lingüístico e inconsciente: algunas razones suplementarias para potenciar la enseñanza del asturiano. *Actas del VII Alcuentre Llingua Minoritaria y Educación*. Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana.
- Bateson, G.** 1955. Une théorie du jeu et du phantasme. In *Vers une écologie de l'esprit*. Paris: Seuil (1977).
- Bogaards, P.** 1998. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Creadif/Hatier.
- Bonnet, M.** 1998. Le savoir des langues. In *Cliniques méditerranéennes (Exil et migrations dans la langue)* (55-56).
- Boysson-Bardies, B. de** 1999. *Comment la parole vient aux enfants*. Paris: Odile Jacob.
- Canetti, E.** 1977. *La lengua absuelta*. Barcelona: Muchnik (1980).
- Casanova, B.** 1982. *Psychanalyse et langue maternelle. Langue française* 54.
- Castarède, M.** 1991. *La voix et ses sortilèges*. Paris: Les belles lettres.
- Castoriadis, C.** 1994. *La montée de l'insignifiance*. Paris: Seuil (1996).
- Cosnier, J.** 1994. *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris: Retz.
- Dorfman, A.** 1998. *Rumbo al sur, deseando el norte*. Barcelona: Planeta.
- Edelman, G.** 1992. *Bright Air, Brilliant Fire: On the Matter of Mind*. Basic Books.
- Ferrater, J.** 1994. *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Frijda, N.** 1988. Les théories des émotions: un bilan. In B. Rime & K. Scherer, (eds.), *Les émotions*, Paris/Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Goleman, D.** 1997. *Inteligencia emocional*. Vergara. Bs. Aires.
- Goldschmidt, G.** 1999. *La traversée des fleuves*, Paris: Seuil.
- Gori, R.** 1998 L'esprit de la langue. In *Cliniques méditerranéennes (Exil et migrations dans la langue)* 55-56.
- Imbert, F.** 1992. *Vers une clinique pédagogique*. Vigneux: Matrice.
- Imbert, F.** 1997. *L'inconscient dans la classe*. Paris: ESF.
- Jáuregui, J.** 1997. *Cerebro y emociones*. Madrid: Maeva.

- Kleinginna, P. & Kleinginna, A.** 1981. A categorized list of emotion, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and emotion* 5: 345-379.
- Lacan, J.** 1973. *Séminaire XI*. Paris: Seuil.
- Lacan, J.** 1975. *Séminaire XX*. Paris: Seuil.
- Laplanche, J.** 1999. *Entre séduction et inspiration: l'homme*, Paris, PUF.
- Laplanche, J. & Pontalis, J.** 1996. *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.
- Luria, A. & Yudovich, F.** 1978. *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Madrid: Pablo del Río.
- Makine, A.** 1995. *Le testament français*. Paris: Gallimard.
- Marina, J.** 1996. *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Mead, G.** 1934. *L'esprit, le soi et la société*. Paris: PUF (1963).
- Meirieu, Ph.** 1993. *L'envers du tableau*. Paris: ESF.
- Morin, E.** 1979. *Le paradigme perdu*. Paris: Seuil.
- Oberlé, D.** 1989. *Créativité et jeu dramatique* Paris: Méridiens Klincksieck.
- Ogilvie, B.** 1992. Lacan: le corps et le non-corps. In J. Goddard & M. Labrune (eds.), *Le corps*. Paris: Vrin.
- Pages, M.** 1986. *Traces ou sens, le système émotionnel*. Paris: Hommes et groupes.
- Pennac, D.** 1992. *Comme un roman*. Paris: Gallimard.
- Piaget, J.** 1954. Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant. In K. Rime & K. Scherer (eds.), *Les émotions*. Paris/Neuchâtel, Delachaux et Niestlé (1989).
- Pirard, R.** 1998. Les tribulations du langage en psychanalyse. *Cliniques Méditerranéennes (La langue à l'oeuvre en psychanalyse)*. 57-58.
- Poyatos, F.** 1994. *La comunicación no verbal*. Madrid: Istmo.
- Rimé, B.** 1987. Le partage social des émotions. In .B. Rime & K. Scherer (eds.), *Les émotions*, Paris/Neuchâtel: Delachaux et Niestlé (1989).
- Rime, B. & Scherer, K.** 1989. *Les émotions*. Paris/Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Revuz, C.** 1996. La langue étrangère entre le désir d'un ailleurs et le risque de l'exil. In *Education permanente (La formation aux langues étrangères)* 107.
- Sartre, J. P.** 1955. *Esquisse d'une théorie des émotions*. In B. Rime & K. Scherer (eds.), *Les émotions*, Paris/Neuchâtel: Delachaux et Niestlé (1989).
- Scherer, K.** 1984. Les émotions, fonctions et composantes. In .B. Rime & K. Scherer (eds.), *Les émotions*, Paris/Neuchâtel: Delachaux et Niestlé (1989).
- Scheppens, Ph.** 1998. Dialogue du rêve et rêve de dialogue. In *Cliniques Méditerranéennes (La langue à l'oeuvre dans la psychanalyse)*, 57-58.
- Sibony, D.** 1989. *Entre dire et faire*. Paris: Grasset.
- Sibony, D.** 1991. *Entre-deux. L'origine en partage*. Paris: Seuil.
- Tomatis, A.** 1991. *Nous sommes tous nés polyglottes*. Paris: Fixot.
- Vasse, D.** 1974. *L'ombilic et la voix*. Paris: Sueil, Coll. Points (1999).
- Vygotski, L.** 1934. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Critica (1979).
- Vincent, J.** 1986: *Biologie des passion*. Paris: Seuil.
- Whorf, B.** 1956. *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barcelona: Barral (1971).
- Winnicot, D.** 1971. *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris: Gallimard (1975).
- Wolfson, L.** 1970. *Le schizo et les langues*. Paris: Gallimard.