

aula

Nº 9, diciembre 2007

de español



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN SUÍZA

EMBAJADA DE ESPAÑA

aula de español

Diciembre 2007

DIRECTOR

Francisco Medina Rivilla
Consejero de Educación

COORDINADORA

Blanca Lacasta Laín
Asesora Técnica

COLABORADORES

Victoria Béguelin-Argimón
Blanca Lacasta Laín
José Manuel López de Abiada
Augusta López Bernasocchi
Inmaculada Molina Mediavilla
Antonio Soler
Sonja Widmayer

MAQUETACIÓN

Miguel Rodríguez

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

© EDITA: Secretaría General Técnica
Subdirección General de Información y Publicaciones
Embajada de España en Berna, Suiza
Consejería de Educación
N.I.P.O: 651-07-069-8
I.S.S.N: 1660-9387

Ejemplar gratuito.

Se autoriza la reproducción del contenido, con fines didácticos, citando la procedencia.

La Consejería de Educación no se responsabiliza de las opiniones expresadas en la presente publicación.

Sumario

Presentación	página 4
Entrevista con Antonio Soler Blanca Lacasta Laín	página 6
Sobre las variantes de autor del “Romance de la Guardia Civil Española” José Manuel López de Abiada y Augusta López Bernasocchi	página 12
Ramón de la Cruz y la recepción de lo francés: una lectura del sainete <i>El cocinero</i> Blanca Lacasta Laín	página 34
<i>Como agua para chocolate</i>: el cine al servicio de los textos literarios en ELE Victoria Béguelin-Argimón	página 42
La actitud del examinador ante la evaluación de la expresión e interacción oral. El caso de los DELE Inmaculada Molina Mediavilla	página 56
Pasado pero no superado: Chile después de Pinochet Sonja Widmayer	página 72

Presentación

La revista que presentamos, una publicación que pretende encauzar las experiencias e investigaciones del profesorado de español en Suiza, abre sus páginas con una Entrevista al escritor malagueño Antonio Soler, en torno a cómo afronta el proceso de creación literaria. Desde estas líneas, queremos agradecerle muy sinceramente su colaboración con esta Consejería de Educación. Estamos seguros de que sus reflexiones serán de gran interés para los docentes de español en este país.

A continuación, y como en anteriores ediciones, dedicamos un espacio a la literatura y presentamos dos artículos especializados: el primero, sobre las variantes de autor de un romance de Federico García Lorca; el segundo, en torno a la figura de Ramón de la Cruz y la recepción de lo francés en uno de sus sainetes. Además, incluimos una propuesta didáctica para trabajar los textos literarios con ayuda del cine, un valioso instrumento para abordar la literatura.

También nos ocupamos de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) a través de un artículo que aborda la prueba de expresión oral, fundamentalmente desde la perspectiva del examinador.

Finalmente, incluimos una parte del trabajo que obtuvo el premio “El mejor trabajo de bachillerato en español”, que en su VII Convocatoria fue concedido a la alumna Sonja Widmayer, de la Kantonsschule Schaffhausen, por su estudio “Pasado pero no superado: Chile después de Pinochet”. Una vez más, animamos a los alumnos del sistema educativo suizo, y a sus profesores, a que opten con sus trabajos de madurez a este premio en una próxima Convocatoria.

Deseamos expresar nuestra gratitud a todas las personas que han hecho posible la publicación de la novena edición de *Aula de Español*. Asimismo, aprovechamos esta oportunidad para invitar a todos los profesores de español en Suiza a colaborar en próximas ediciones de la revista.

Francisco Medina Rivilla
Consejero de Educación

Blanca Lacasta Laín

Entrevista con
Antonio Soler

EL PROCESO DE CREACIÓN LITERARIA

Entrevista con el escritor Antonio Soler

Entrevistado por Blanca Lacasta Laín

Asesora Técnica de la Consejería de Educación en Suiza

Antonio Soler, nacido en Málaga en 1956, es reconocido por la crítica como un escritor con voz propia, en constante búsqueda a través de su escritura, y con un mundo narrativo muy singular, coherente y alejado de modas. Esta originalidad y consistencia de su obra literaria se ha visto consolidada y reconocida con el paso de los años, desde que en 1986 publicara su novela corta, recientemente reeditada, *La noche* –premio Ateneo de Valladolid– hasta que en 2006



apareciera *El sueño del caimán*. En los veinte años que van de una a otra, han visto la luz una recopilación de relatos, *Extranjeros en la noche* (1992), y las novelas *Modelo de pasión* (1993), *Los héroes de la frontera* (1995), *Las bailarinas muertas* (Premio Herralde y Premio de la Crítica, 1996), *El nombre que ahora digo* (Premio Primavera, 1999), *El espiritista melancólico* (2001) y *El camino de los ingleses* (Premio Nadal, 2004). Basado en este último título, también ha realizado el guión cinematográfico de la película homónima.

Hace pocos meses Antonio Soler viajó a Suiza, concretamente a la ciudad de Lausanne, para ofrecernos una conferencia sobre cómo afronta la creación literaria. El gran interés de aquella intervención, su trayectoria literaria y su buena disposición para colaborar con esta Consejería hacen posible esta Entrevista.

Muchas gracias, Sr. Soler, por compartir su tiempo con los lectores de *Aula de Español*. Pero empecemos hablando de otro tiempo: de aquél en el que usted se iba haciendo escritor. ¿Cómo lo recuerda? ¿Qué le empujó a la escritura y cuándo decidió comenzar a escribir?

Una aventura cotidiana y de vértigo lento en la que cada día me jugaba mi porvenir. Lo que yo quería que fuese mi vida dependía de aquellas líneas que yo iba escribiendo, con letra minúscula, lentamente, como pisando un campo de minas que podía hacer saltar por los aires aquel futuro tan incierto. Lo recuerdo como un tiempo apasionante y a la vez angustioso. Eso es lo que sentía durante los meses en los que escribí, con veintisiete o veintiocho años mi primera novela, *La noche*. Anteriormente había escrito y publicado algunos relatos, pero no me sentí escritor hasta que me medí, día a día, durante meses, conmigo mismo, con mi presunto mundo interior.

¿Cómo afronta usted la escritura de una novela? En otras palabras, ¿en qué consiste ese proceso de trabajo que precede a la escritura?

Es un proceso lento. Trabajo a partir de imágenes, pulsiones, pequeños estímulos que aparecen unas veces sin saber de dónde proceden y otras por evocación o manipulación de algo que ocurre o ocurrió. Eso puede ocurrir mientras estoy escribiendo otra novela, pero a partir de ahí voy construyendo mentalmente una especie de andamiaje, de esquema argumental. Ese proceso, con incorporación de personajes, situaciones, ambientes, puede durar años hasta el día en que escribo la primera palabra.

En su opinión, además de contar una historia, ¿qué otras pretensiones debe tener un novelista?

Al contar una historia desvelamos un alma. Y lo hacemos a través de un marco estético. El novelista debe intentar ir más allá de la historia que cuenta. En ese sentido, y alguna vez se lo he dicho a un historiador tan grande como Paul Preston, el novelista está obligado a ir más allá que la Historia, a llegar allí donde la Historia no puede. De tal modo que si alguna vez nuestra civilización desaparece creo que si un extraterrestre quisiera conocernos podría hacerlo mejor leyendo a Homero que a Herodoto, a Kafka que al más grande historiador del planeta.

Para conseguir dichas pretensiones, ¿cuáles son los elementos principales de los que usted se nutre cuando va a escribir una novela?

Experiencia, es decir, memoria, e imaginación. Para que una y otra cumplan el objetivo propuesto es necesario usar el lenguaje, domarlo, hacerlo flexible, meterlo en una fragua, derretirlo y meterlo en nuestro molde.

Así pues, el peso del pasado es fundamental para usted. Pero, ¿qué componente autobiográfico habita en sus textos, en los que la mayoría de los personajes son seres marginales, desarraigados, derrotados, oscuros?

He conocido gente de todo tipo, profesiones y clases sociales. Y en cuanto a lo de oscuro, creo que en todos nosotros hay oscuridad. Desde luego en mí la hay, conviviendo con la luz. En ese terreno me muevo, y tengo la certeza de que sin la literatura habría en mí bastante más oscuridad. Es decir que, diciéndolo de un modo cursi, la literatura para mí es un camino hacia la luz.

¿Y qué papel juegan en sus creaciones literarias otro tipo de ingredientes como el humor o la ironía?

El humor aparece y desaparece, está presente en algunas novelas como en *Las bailarinas muertas* o *El camino de los ingleses*, o incluso, teñido de negro, en *Los héroes de la frontera*. La ironía es más constante, aunque hay ocasiones en que el tono de la narración no da cabida al humor ni a la ironía. Tanto el uno como la otra, humor e ironía, sirven para tomar una cierta distancia con lo que se cuenta, para verlo desde otro punto de vista. En mi vida la ironía está bastante presente y eso se traduce en lo que escribo.

Sus obras literarias, Sr. Soler, han recibido muchos e importantes galardones. ¿Cómo valora los premios literarios y de qué modo repercuten los que ha obtenido en su trabajo como escritor?

En mi trabajo, directamente no repercuten los premios. Yo sigo explorando un camino, oigo lo que sucede fuera, lo tengo en cuenta, pero el hecho de que unos libros reciban premios no me hacen desviar ese camino, esa intencionalidad de exploración y búsqueda. Los premios tienen otro sentido. Difusión, dinero, prestigio, unos te dan una cosa y otros varias, pero en el hecho creativo sólo intervienen de un modo muy colateral.

¿Qué significa para un escritor, no ya la adaptación de una novela suya a la gran pantalla, sino el estar tan implicado en el proceso de dicha adaptación como usted lo estuvo? Y, en su opinión, ¿en qué medida ello contribuyó a trasladar mejor al cine el espíritu y el carácter de la novela? Nos referimos, por supuesto, a *El camino de los ingleses*, cuyo guión realizó usted mismo.

Depende de cada escritor. Para algunos, estar tan implicado los puede alterar. Otros ni siquiera se plantean un trabajo de este tipo porque no tienen ganas de volver sobre la misma historia o simplemente porque no conocen el lenguaje cinematográfico o no se sienten a gusto con él. Para que yo aceptara involucrarme de tal modo en *El camino de los ingleses*, la clave fue Antonio Banderas, su modo de entender mi novela, la película

que me propuso hacer, su grado de implicación emocional con la historia. Eso me hizo aceptar el reto de intentar hacer un nuevo trabajo creativo, no simplemente de traducir a imágenes lo que ya había escrito, sino de reinventarlo.

¿Qué aporta la experiencia, la edad, el paso del tiempo, en la manera de narrar de un escritor? Dicho de otro modo, ¿qué diferencia hay entre el Soler de *Modelo de Pasión* y *Los héroes de la frontera* –Premio Andalucía de Novela y Premio Andalucía de la Crítica respectivamente– y el de *El sueño del caimán*?

Pues la edad aporta conocimiento, experiencia. Cada novela es un aprendizaje. Por eso intento no repetir lo ya sabido y que cada nuevo libro sea un nuevo experimento. A la vez, los años acarrearán el peligro de perder frescura y pasión por lo que se hace. Intento no perderlas, o por lo menos suplirlas con un mínimo de habilidad.

Para terminar, Sr. Soler, ¿qué espera usted del lector que se pierde en las páginas de sus novelas y qué le gustaría compartir con él?

Se espera complicidad. Y también se espera trastornar al lector, sacarlo de los raíles preestablecidos. Conmoverlo.



Antonio Soler junto a Domingo García Cañedo (anterior Director del Instituto Cervantes de Lyon), Francisco Medina (Consejero de Educación) y Fernando Castañeda (Director de la ALCE de Lausana), con motivo de la conferencia del escritor, en abril de 2007, para los alumnos de la Agrupación de LyCE de Lausana.

José Manuel López de Abiada
Augusta López Bernasocchi

**Sobre las variantes de
autor del
«Romance de la Guardia
Civil española»**

SOBRE LAS VARIANTES DE AUTOR DEL «ROMANCE DE LA GUARDIA CIVIL ESPAÑOLA»

José Manuel López de Abiada y Augusta López Bernasocchi
Universidad de Berna

I. INTRODUCCIÓN

I.1. TRADICIÓN Y VANGUARDIA

Lorca fue un artista que heredó de sus gentes un extraordinario patrimonio cultural, que asimiló pronto y —a fondo— la tradición clásica, la folklórica y la aportación de las vanguardias, y que recogió los tres legados en su obra sin respetar las lindes de los géneros literarios. Quizá por ello ha logrado (hoy como ayer) llegar a todos los públicos: al esteta refinado y exigente y a la mujer y al hombre de humildes menesteres, al cantaor flamenco que acude a sus versos para musicarlos y al director de cine que lleva a la pantalla sus obras y alcanza un éxito de público inaudito (ése fue el caso, entre otros, de la adaptación de *Bodas de sangre*, por Carlos Saura). De ahí su condición de mito moderno: Lorca es capaz de convocar en sus textos, dicho sea en los términos que él mismo acuñó en “Juego y teoría del duende”, a la musa, al ángel y al duende. Este trío de atributos es, sin embargo, blanco fácil para quienes lo acusaron de abusar de su virtuosismo verbal y de su sobrada facilidad para pulsar la tecla de un populismo rural, en ocasiones —decían— próximo a lo cursi y lo plebeyo. De más está decir que lo popular y lo ruralista no eran fingida afectación: respondían, por el contrario, a una honda convicción, fruto del amor a su gente, a su tierra y a la creación de personajes que tenían su referente en la realidad (“Todas las personas de mis poemas han sido”, afirma en la entrevista del 7 de abril de 1936). Por lo demás, no sentía rubor en confesar lo mucho que debía a las criadas de su infancia (Dolores la Colorina, modelo real de algunos de sus personajes mejor trazados y criada de la familia durante varias décadas, y Amilla la Juanera, sobre todo), que le enseñaron de viva voz “romances, leyendas y canciones que despertaron su alma de poeta” (OC III 75)¹. Su veta popular le viene, por tanto, por conducto directo, y su ruralismo responde al profundo amor a la tierra en que nació y a sus gentes:

1. Las referencias de las ediciones mencionadas figuran en la Bibliografía.

–Amo a la tierra [...]. Me siento ligado a ella en todas mis emociones. Mis más lejanos recuerdos de niño tienen sabor de tierra. La tierra, el campo, han hecho grandes cosas en mi vida. Los bichos de la tierra, los animales, las gentes campesinas, tienen sugerencias que llegan a muy pocos. Yo las capto ahora con el mismo espíritu de mis años infantiles. De lo contrario, no hubiera podido escribir *Bodas de sangre*. Este amor a la tierra me hizo conocer la primera manifestación artística. Es una breve historia digna de contarse. (OC III 526)

En una entrevista de 1931 Lorca declaró que su *Romancero gitano* era “un retablo de Andalucía con gitanos, caballos, arcángeles, planetas, con su brisa judía, con su brisa romana, con ríos, con crímenes, con la nota vulgar del contrabandista”, y que era, también, “un libro antipintoresco, antifolklorico, antifiemenco, donde no hay ni una chaquetilla corta, ni un traje de torero, ni un sombrero plano, ni una pandereta” (OC III 179).

En carta de mayo de 1926 había escrito a su mentor y amigo Jorge Guillén: “Estoy terminando el *Romancero gitano*. Nuevos temas y viejas sugerencias. La Guardia Civil va y viene por toda la Andalucía. Yo quisiera poderte leer el romance erótico de la «Casada infiel» o «Preciosa y el aire». «Preciosa y el aire» es un romance gitano, [...] un mito inventado por mí. En esta parte del *Romancero* procuro armonizar lo *mitológico gitano* con lo puramente vulgar de los días presentes, y el resultante es extraño, pero creo que de belleza nueva.” (OC III 884).

Y en febrero de ese mismo año informa a su hermano Francisco sobre una excursión a las Alpujarras: “El país está gobernado por la Guardia Civil. Un cabo de Carataunas, a quien molestaban los gitanos, para hacer que se fueran los llamó al cuartel y con las tenazas de la lumbre les arrancó un diente a cada uno diciéndoles: «Si mañana estáis aquí caerá otro». Naturalmente los pobres gitanos mellados tuvieron que emigrar a otro sitio. Esta Pascua en Cáñar un gitanillo de *catorce años* robó cinco gallinas al alcalde. La Guardia Civil le ató un madero a los brazos y lo pasearon por todas las calles del pueblo, dándole fuertes correazos y obligándole a cantar en alta voz. Me lo contó un niño que vio pasar la comitiva desde la escuela. Su relato tenía un agrio realismo conmovedor. Todo esto es de una crueldad insospechada... y de un fuerte sabor *fernandino*.” (OC III 881)

I.2. CAMBIO ESTÉTICO Y SURREALISMO

Lorca siguió con interés el devenir sociopolítico y cultural del quinquenio 1926-1931 y participó activamente en él desde sus convicciones estéticas y literarias. Coherente con sus convencimientos no ingresa en ningún partido político, pero recogió en sus obras las transformaciones culturales colectivas de la España de la segunda mitad de los años veinte, que iban reflejándose en su obra al socaire de su nuevo hacer poético, de una praxis literaria que dio prueba de un eclecticismo único; se trataba, en suma, de un cambio de estilo que comenzó a cuajar en las penúltimas versiones de *Amor de Don Perlimplín con Belisa en su jardín* (finales de 1925 y comienzos de 1926) y *La zapatera prodigiosa*

(1926), se acentuaba en los poemas en prosa y las odas y culminó, de forma concluyente, en el corpus de las obras neoyorquinas.

En enero de 1926, Lorca escribía a su amigo Fernández Almagro una larga carta en la que le comunicaba su deseo de “refrescar” su poesía y su corazón en aguas extranjeras, para darle más riqueza y ensanchar sus horizontes (OC III 870). Estaba seguro de que se hallaba en los comienzos de una nueva etapa, de que tenía “alta conciencia” de lo que sería su “obra futura” y un “sentimiento casi dramático” de su “responsabilidad” como “Poeta por los cuatro costados” (OC III 870). Era consciente de que ni la estilización del populismo de *Romancero gitano* ni las animadas controversias que habían comenzado a surgir al hilo de los manifiestos surrealistas satisfacían sus expectativas o estaban en concordancia con su escala de valores estéticos y sociales. Hasta hacía poco, la belleza había tenido cierta prioridad sobre la realidad social, pese a que desde su niñez había estado en contacto diario con ella y a que las necesidades de los desheredados le afectaran desde entonces. El proyecto de escribir un libro de odas comenzó a gestarse en el verano de 1924.

I.3. DIVISORIA DE AGUAS

Lorca estaba muy al tanto de las publicaciones principales sobre las vanguardias literarias y pictóricas europeas, incluida la corriente surrealista. Fueron precisamente las controversias sobre el surrealismo las que lo llevaron a distanciarse de sus credos y preceptos y a calibrar y concordar una escala de valores estéticos muy otros, como él mismo declara en repetidas ocasiones. La carta a Sebastià Gasch fechada en septiembre de 1928 es quizá una de las muestras más concisas y concluyentes al respecto:

Ahí te mando los dos poemas [Se refiere a “Nadadora sumergida” y “Suicidio en Alejandría”]. Yo quisiera que fueran de tu agrado. Responden a mi nueva manera espiritualista, emoción pura descarnada, desligada del control lógico, pero ¡ajo!, ¡ajo!, con una tremenda lógica poética. No es surrealismo, ¡ajo!, la conciencia más clara los ilumina. [...] Naturalmente, están en prosa porque el verso es una ligadura que no resisten. (OC III 1080)

Un mes antes había comunicado a Gasch su distanciamiento del *Romancero gitano*, que hacía pocas semanas que había aparecido:

A pesar de todo, a mí ya no me interesa nada o casi nada. Se me ha muerto en las manos de la manera más tierna. Mi poesía tiende ahora otro vuelo más agudo todavía. Me parece que un vuelo personal. (OC III 1077)

Su “lógica poética” está en las antípodas de la escritura automática y su “conciencia clara” desoye llamadas del subconsciente y descarta las experiencias oníricas porque prima la perspicacia e intuición del artista. Esta nueva concepción poética constituye, por tanto,

una ruptura con la poesía precedente, cuya línea divisoria más perceptible está en *Romancero gitano*, escrito sustancialmente entre 1924 y 1926 (los últimos retoques son de 1927 y la primera versión del “Romance con lagunas” –cuyo título definitivo es “Burla de don Pedro a caballo”– lleva fecha de 1921). El *Romancero gitano* es, a la vez, un libro de formación, granazón, madurez y ruptura. Muy bien acogido por la crítica, tuvo en seguida una alta recepción, también entre la gente del pueblo. El éxito sorprendió y al parecer molestó a Lorca (el coro general de alabanzas tuvo, sin embargo, su contrapunto en las críticas de Dalí y Buñuel). En su «Nota autobiográfica», escrita probablemente a finales de 1929 y en tercera persona, Lorca volvía sobre el asunto: “El gitanismo es tan sólo un tema de los muchísimos que tiene el poeta; pero no fundamental en su obra, ni mucho menos persistente. El *Romancero gitano* es un libro en el que el poeta ha acertado por el tono del romance y por tratarse de un tema de su tierra natal: pero no se puede clasificar a este poeta de ambición más amplia como un cantor de esta raza y nada más.” (OC III 306-307).

La concepción poética y las convicciones sociales de Lorca diferían en 1926 de las de Buñuel y Dalí (entonces probablemente sus mejores amigos y enérgicos defensores del surrealismo beligerante). Buñuel vivía en París, desde donde ejercía de embajador español del movimiento. La correspondencia de estos años, recogida por Sánchez Vidal, habla por sí sola. Por otro lado, la amistad entre Lorca y Dalí alcanza su cenit en 1927, cuando Lorca pasa una temporada en Barcelona con ocasión del estreno de *Mariana Pineda* y es invitado por Dalí a pasar sus vacaciones veraniegas en Cadaqués. Buñuel hace partícipe de su enfado a Pepín Bello, también amigo y compañero de la Residencia de Estudiantes:

Federico me revienta de un modo increíble. [...] Es su terrible estetismo el que lo ha apartado de nosotros [...].

Dalí influenciadísimo. Se cree un genio, imbuido por el amor que le profesa Federico. Me escribe diciendo: «Federico está mejor que nunca. Es el gran hombre. Sus dibujos son geniales». (Sánchez Vidal 1988: 162)

Los ataques de Buñuel y Dalí a Lorca arrecian al socaire del éxito de crítica y público del poemario, aparecido en las ediciones de la *Revista de Occidente* en julio de 1928. A finales del mes, Dalí envía a Lorca una carta de insólita crueldad, en la que le comunica que el libro le desagrade profundamente: “Lo peor me parece lo de aquel senyor que se la lleva al río”. Otro pasaje de la carta dice así:

Tu poesía está ligada de pies y brazos a la poesía vieja [...] el día que pierdas el miedo te cagues en los Salinas, abandones la Rima –en fin el Arte tal como se entiende entre los puercos– harás cosas divertidas, horripilantes... crispadas poéticas como ningún poeta a realizado. [...]

El surrealismo es uno de los medios de Evasión.

Es esa evasión lo importante [...]

Ya ves que no hablo de él [el surrealismo] como antes, tengo la alegría de pensar muy distintamente a el verano pasado. (Sánchez Vidal 1988: 176-178)

El juicio de Buñuel sobre el *Romancero gitano* no es menos severo que el de Dalí, como podemos leer en la carta del 14 de septiembre de 1928 a Pepín Bello:

A Federico lo vi en Madrid, volviendo a quedar íntimos; así mi juicio te parecerá más sincero si te digo que su libro de romances me parece [...] muy malo. Es una poesía que participa de lo fino y aproximadamente moderno que debe tener cualquier poesía de hoy para que guste a los Andrenios, Baezas y a los poetas maricones y Cernudos de Sevilla. Pero de ahí a tener que ver con los verdaderos, exquisitos y grandes poetas de hoy existe un abismo. (Sánchez Vidal 1988: 178)

Las conclusiones de Sánchez Vidal no dejan espacio a la duda: “Si Dalí opinaba sobre el surrealismo de modo completamente diferente al verano anterior (según él mismo confiesa) eso se debía a Luis [Buñuel], que le bombardeaba desde París como mínimo con tanta insistencia como a Pepín [Bello].” (Sánchez Vidal 1988: 176-178).

II. EL POEMA Y SUS VARIANTES

II.1. TEXTO Y VARIANTES

«Romance* de la Guardia Civil española»

*A Juan Guerrero.
Cónsul general de la poesía**

[]

*Los caballos negros son.
Las herraduras son negras.
Sobre las capas relucen
manchas de tinta y de cera.
5 Tienen, por eso no lloran,
de plomo las calaveras*.*
Con el alma de charol
vienen* por la carretera.*
Jorobados y nocturnos,
10 por donde animan ordenan
silencios de goma oscura
y miedos de fina arena.
Pasan*, si quieren pasar,
y ocultan* en la cabeza
15 una vaga astronomía
de pistolas inconcretas.*

[II]

20 *¡Oh ciudad de los gitanos!
En las esquinas banderas.
La luna y la calabaza
con las guindas en conserva.
¡Oh ciudad de los gitanos!
¿Quién te vio y no te recuerda?
Ciudad de dolor* y almizcle
con las torres de canela.*

[III]

25 *Cuando llegaba la noche
noche que noche nochera,
los gitanos en sus fraguas
forjaban soles y flechas.
Un caballo malherido,
30 llamaba a* todas las puertas.
Gallos de vidrio* cantaban
por Jerez de la Frontera*.
El viento*, vuelve desnudo
la esquina de la sorpresa,*
35 en la noche platinoche
noche, que noche nochera.*

[IV]

40 *La Virgen y San José
perdieron sus castañuelas,
y buscan* a los gitanos
para ver si las encuentran.
La Virgen viene vestida
con un traje de alcaldesa
de papel de chocolate
con los collares de almendras.
45 San José mueve los brazos
bajo una capa de seda.
Detrás va Pedro Domecq
con tres sultanes de Persia*.
La media luna, soñaba
50 un éxtasis de cigüeña*.
Estandartes y faroles
Invaden* las azoteas.*
Por los espejos sollozan*

55 *bailarinas sin caderas.**
Agua y sombra, sombra y agua
por Jerez de la Frontera.

[V]

60 *¡Oh Ciudad de los gitanos!*
*En las esquinas banderas.**
Apaga tus verdes luces
que viene la benemérita.
¡Oh ciudad de los gitanos!
¿Quién te vio y no te recuerda?
Dejadla lejos del mar*
sin peines para sus crenchas.*

[VI]

65 *Avanzan* de dos en fondo*
a la ciudad de la fiesta.
Un rumor de siemprevivas,
invade las cartucheras.**
Avanzan de dos en fondo.
 70 *Doble nocturno de tela.*
El cielo, se les antoja,*
una vitrina de espuelas.

[VII]

75 *La ciudad libre de miedo,*
multiplicaba sus puertas.
Cuarenta guardias civiles*
entran a saco por ellas.*
Los relojes se pararon,
y el coñac de las botellas
se disfrazó de noviembre
 80 *para no infundir sospechas*.*
*Un vuelo de gritos largos**
se levantó en las veletas.**
*Los sables cortan las brisas**
que los cascos atropellan.
 85 *Por las calles de penumbra,*
huyen las gitanas viejas
con los caballos dormidos
y las orzas de monedas.**
Por las calles empinadas

90 *suben las capas siniestras,
dejando detrás fugaces
remolinos de tijeras.*

[VIII]

*En el Portal de Belén,
los gitanos se congregan.*
95 *San José, lleno de heridas,
amortaja a una doncella.
Tercos fusiles agudos
por toda la noche suenan.
La Virgen cura a los niños**
100 *con salivilla de estrella.
Pero la Guardia Civil
avanza sembrando hogueras,
donde joven y desnuda
la imaginación se quema*.*
105 *Rosa la de los Camborios,
gime sentada en su* puerta
con sus dos pechos cortados
puestos en una bandeja.
Y otras muchachas corrían**
110 *perseguidas por sus trenzas,
en un* aire donde estallan
rosas de pólvora negra.
Cuando todos los tejados*
eran surcos en la tierra,*
115 *el alba meció sus hombros
en largo perfil de piedra.*

[IX]

*¡Oh ciudad de los gitanos!
La Guardia Civil se aleja
por un túnel de silencio*
120 *mientras las llamas te cercan*.*

[X]

*¡Oh ciudad de los gitanos!
¿Quién te vio y no te recuerda?
Que te busquen en mi frente*.
Juego de luna y arena.**

Variantes

M_{sL1} y *M_{sL2}* = manuscritos de la familia García Lorca; versiones incompletas de los vv. 1-71, anteriores al 8 de noviembre de 1926

M_{sN} = manuscrito de Martínez Nadal; vv. 72-82, 81-124, más cinco versos adicionales, posteriores al 8 de noviembre de 1926

G = autógrafo de los vv. 1-62 integrado en carta a Jorge Guillén del 8 de noviembre de 1926

Las tachaduras van subrayadas.

Título: Romance] El romance *M_{sL1}*

Falta en M_{sN}.

civil española] civil *G*

Dedicatoria: falta en *M_{sL1}*, *M_{sN}*, *G*.

v. 6 las calaveras] la calavera *M_{sL1}*

Después del v. 6 en M_{sL1}: Lucen anillos de fuego / fatuo en la mano siniestrasa]la tachadura es señalada sólo por de Paepe]

v. 8 vienen] vagan *M_{sL1}*

la carretera] las carreteras *M_{sL1}*

Después del v. 8 en M_{sL1}: En el cuartel se dejaron / Por debajo de las mesas / Sus sueños descabezados

v. 10 animan] pasan *M_{sL2}*, *G*

v. 13 Pasan, si quieren pasar] Miraran con media pupila *M_{sL2}*]la tachadura es señalada sólo por de Paepe]

v. 14 ocultan] tiene *M_{sL2}*

v. 23 dolor] crystal y dolor *M_{sL2}*

v. 30 llamaba en] llamaba a *M_{sL}*]sólo en de Paepe]

v. 31 vidrio] vidrio celeste turqui *M_{sL2}*]Harris: turqui; de Paepe: turque]

cantaban] iban] cantan *M_{sL2}*

v. 32 por Jerez de la Frontera] por las azoteas *M_{sL2}*

v. 33 El viento] El aire *M_{sL}*]sólo en de Paepe]

Después del v. 34 en M_{sL2}: Estandartes y faroles

v. 39 y buscan] avisan *M_{sL2}*

v. 48 tres sultanes de Persia] una cruz de turquesas *M_{sL2}*

v. 50 cigüeñasa]tachadura señalada sólo por de Paepe]

v. 52 invaden] vienen *M_{sL2}*

invaden] invaden por *M_{sL1}*]sólo en de Paepe]

Después del v. 52 en M_{sL2}: Astros de plomo alumbraban / jardines de alambre y tela / Las gitanillas oscilan tremolan / blando ritmo sin caderas

Después del v. 54 en M_{sL2}: El agua llora un prefacio / de pájaros sin cabeza

Después del v. 58 en M_{sL2}: Con el portal de Belém

vv. 59-62: *Orden en M_{sL2}:* vv. 61-62, vv. 59-60

Después del v. 62: Ciudad de cuarenta catorce lunas / y una sola cabellera [según de Paepe, catorce también estaría tachado y se añadiría un]

Una sola cabellera] y tendidas cabelleras

v. 63 lejos] fuera MsL1

v. 64 crenchas] greñas MsL1

Después del v. 64 MsL1: Cuarenta guardias civiles / pueden valen mucho mas que treinta

v. 65 Avanzan] Asomaron [sólo en de Paepe]

v. 68 invade] enturbia MsL1

Después del v. 68 en MsL1: El coronel trae su alma / como un pájaro en la diestra

v. 71 El cielo] La noche] El cielo MsL1

v. 75 Cuarenta] Veinte y tres MsN

v. 76 entran a saco por ellas] Entraron en la carrera MsN

v. 80 sospechas] sospecha [sólo en de Paepe]

v. 81 gritos largos] largos gritos MsN

v. 82 levantó] posaba MsN

Después del v. 82 en MsN: El coronel porta el alma / como un pájaro en la diestra

v. 83 brisasa [sólo en de Paepe]

v. 88 monedas] moneda [sólo en de Paepe]

Después del v. 88 en MsN: Las bailarinas soportan / una lluvia de tijeras

v. 99 laos niños [sólo en de Paepe]

vv. 103-104 joven y desnuda / la imaginación se quema] donde la imaginación, / virgen desnuda se quema MsN

v. 106 gime] llo gime [sólo en de Paepe]

v. 109 corrían] huían [sólo en de Paepe]

v. 111 en un] por un [sólo en de Paepe]

v. 113 todos los tejados] Las últimas casas MsN

v. 120 *Falta el entero verso en MsN.*

v. 123 mi frente] la duna MsN

Después del v. 124 en MsN: Los caballos negros son / Las herraduras son negras. / Ya cubiertos de ceniza, / a los cuarteles regresan. / El agua va sin rumor

II.2. ANÁLISIS Y COMENTARIO DE LAS VARIANTES

Las variantes de autor reflejan –independientemente de posibles interrogantes relativos a la calidad estética del texto– tendencias determinadas de ideas o aspectos modificados, tanto en lo que atañe al texto en su conjunto como a partes o palabras concretas. Mientras viva el creador, no deberán ser consideradas definitivas, puesto que todo texto –no sólo el que está en borrador, sino también el editado– es susceptible de ulteriores modificaciones.

Nuestro trabajo de colación y cotejo ha sido llevado a cabo sobre las ediciones de Paepe (1991) y Harris (1993) desde el texto de referencia de García-Posada (1996-97). La edición de Christian de Paepe es modélica: “señala a pie de página primero todas las versiones autógrafas existentes, luego todos los impresos, tanto los que preceden a la príncipe como esta misma, y las siguientes ediciones en vida del autor, y además de esto las versiones propuestas por Arturo del Hoyo (Aguilar), J. Allen y J. Caballero (Cátedra), Mario Hernández (Alianza) y M. García-Posada (Castalia)” (de Paepe 1991: 148-149). La edición de Harris adopta “el texto establecido por Mario Hernández (Madrid, Alianza, 1983), con las mínimas modificaciones hechas en la edición preparada por el presente editor (Londres, Grant & Cutler, 1991)” (Harris 1993: 43). García-Posada ha tenido en cuenta las ediciones de del Hoyo, Hernández (1981), García-Posada (1982), de Paepe (1991), el volumen de *Autógrafos I* (con edición facsímil y transcripciones de “un gran número de borradores de los romances”) y la edición de Iberia (1988)². Como en esta ocasión se trata de las variantes de un único poema, no se tienen en cuenta las variantes estructurales, cuyo análisis sería pertinente si se estudiase el entero poemario. Además, dado que las variantes de puntuación, gráficas y sintácticas tampoco aportan resultados significativos (“Lorca solía puntuar sus manuscritos de una manera sumamente arbitraria y personal”, Harris 1993: 43), nos centramos preponderantemente en las variantes léxicas y morfológicas y en los añadidos y supresiones surgidos al socaire del proceso de elaboración del poemario (1922-1927).

Estrofa I:

vv. 1-2 El casi isocolon y la reiteración del verbo “son” y del adjetivo “negros-negras” –referido, respectivamente, a caballos y herraduras– subrayan el aspecto funéreo y siniestro de los guardias civiles, aunque transferidos a sus cabalgaduras. Un aspecto siniestro que, como veremos en los versos que siguen, se confirma mediante otras imágenes y términos que los convierten en una versión moderna de jinetes de la Muerte que cabalgan los negros caballos de Plutón (jinetes sin rostro y –sobre todo– sin alma, como los que aparecen en *El Señor de los anillos*) y anticipan la imagen del “caballo malherido” del v. 29 (véase el comentario a la estrofa III). Sirva de ejemplo el término “calaveras” del v. 6 y su retrato en general: caballos negros, capas manchadas de tinta y cera (capas que, más adelante, se vuelven “siniestras”, v. 90), etc. Como veremos, los guardias aparecen retratados en forma de sinécdoque, con frecuencia a través de la imagen de las capas (cfr. también v. 90: “suben las capas siniestras”). Según de Paepe (págs. 255-256), que cita otras ocurrencias con una connotación mortífera en otros textos lorquianos, las “manchas de tinta y de cera” representan “sugerencias despectivas de burocracia y de iglesia”.

vv. 6-7 Dos metáforas –«calavera-plomo» y «alma-charol»– aluden a la impasibilidad (“por eso no lloran”) y a la determinación de los guardias. (Como hemos podido apreciar en el recuadro que reúne todas las variantes, han desaparecido en la versión última, después del v. 6, los versos “Lucen anillos de fuego / fatuo en la mano siniestra”, que completaban el retrato de los guardias (cara, alma, mano), en el que figuraban, amén de una imagen de dureza (“anillos”: véase nuestra alusión al *Señor de los anillos*), una metáfora

2. Las referencias de las ediciones mencionadas están en la bibliografía.

que alude a castigo y destrucción, pero también a la muerte («anillos-fuego fatuo») y un adjetivo de ambigua semántica, “siniestra”, que cabe entender, más que como sinónimo de «izquierda», con el significado de “avieso y malintencionado”, “infeliz, funesto y aciago” (DRAE). La imagen del fuego reaparece al final del poema (“sembrando hogueras”, v. 102; “se quema”, v. 104; “estallan / rosas de pólvora negra”, vv. 111-112; “las llamas te cercan”, v. 120). El adjetivo “siniestra” reaparece también en la estrofa VII, en combinación con “capas” y relacionado, una vez más, con los guardias civiles: “suben las capas siniestras” (v. 90). El poeta ha querido sin duda eliminar esa red de correspondencias y, como veremos también en el comentario de la estrofa final, crear un texto más elíptico y, por tanto, más hermético.

La sustitución del menos concreto “vagan por las carreteras” (v. 8) por “vienen por la carretera” subraya de nuevo la determinación de los guardias civiles, a la vez que desaparece la repetición entre la forma verbal “vagan” y el adjetivo “vaga” del v. 15 (se trataría en ese caso de una derivación).

Después del v. 8, han desaparecido tres versos que, una vez más, contenían elementos quizá demasiado concretos –“En el cuartel se dejaron / Por debajo de las mesas / Sus sueños descabezados” (vv. 9-11)– que aludían asimismo a su dureza y falta de ilusiones (“sueños descabezados”). El epíteto “descabezado” –que anticipa la violencia que se desencadenará más adelante (a partir de la estrofa V)– reaparece, también en una versión superada, tras el v. 54: “pájaros sin cabeza”. En el texto anterior había, por tanto, una clara alusión a la imposibilidad de los guardias de albergar sueños, impedimento que se contraponía –como veremos a partir de la estrofa II– al mundo lleno de fantasía e imaginación de los gitanos. Por otro lado, el pájaro “es un símbolo de espiritualización”, que puede tener significado de “alma” (Cirlot 1985: 350). De ahí que, también, aparezca luego –para ser descartada en la versión final– la imagen del coronel que “trae su alma como un pájaro en la diestra” (después de los vv. 68 y 82).

v. 9 El adjetivo “nocturnos” se relaciona, evidentemente, con las imágenes anteriores de oscuridad y negrura: “negros” (v. 1), “negras” (v. 2), “manchas de tinta” (v. 4).

v. 10 La sustitución del verbo “pasan” por “animan” produce un contraste todavía mayor con la falta de alma (*anima*) de los guardias (el “plomo” y el “charol” de los vv. 6-7). Pero el mismo verbo reaparece, en la versión definitiva, en la variante del v. 13 (“Pasan, si quieren pasar”).

vv. 11-12 De nuevo dos metáforas: «silencio-goma oscura», «miedo-fina arena», combinadas con una sinestesia: “ordenan silencios [...] y miedos” (nótese el verbo “ordenan” al que se contrapondrá la “imaginación” del mundo gitano del v. 104). Sobre la imagen de los “silencios de goma” señala de Paepe: “silencio obtenido por el garrote o bastón de goma, como en *La casa de Bernarda Alba*.” (pág. 257). El adjetivo “oscura” se relaciona con los demás adjetivos indicados en el comentario al v. 9. La imagen de la arena –sobre la que apunta de Paepe: “imagen por antonomasia de esterilidad y muerte, como, por ejemplo, constantemente en *Yerma* (la seca)” (pág. 257)– reaparece en el último verso del poema. Según Harris, “En una ocasión Lorca comentó que la reacción de miedo que

la Guardia Civil inspiraba a la gente sencilla era «como una fina arena resbaladiza, entre la piel y la camisa» (pág. 109).

v. 13 “Miran con media pupila” cambia en “Pasan, si quieren pasar”, donde se renuncia una vez más a una indicación física (al igual que poco antes –tras el v. 6– se había renunciado a la imagen de la mano), aumentando de esta manera su parecido con una entidad extramundana, o, mejor, infernal. El nuevo verso introduce además una derivación (“pasan”, “pasar”) que anticipa, p.ej., el juego de los vv. 25-26 y 36 («noche-nochera-platinos») y que, en combinación con el verbo “quieren”, subraya su determinación a la hora de imponer el poder y la fuerza.

v. 14 “Ocultan” sustituye el más anodino “tiene” (además de morfológicamente incoherente, por estar las demás formas verbales en plural): de este modo se produce mayor coherencia con las imágenes de oscuridad y negrura antes señaladas.

vv. 15-16 Se trata de nuevo de una metáfora insólita y hermética; “una vaga astronomía de pistolas inconcretas”. La imagen de las pistolas anticipa la violencia que se desencadenará en los vv. 111-112: “estallan / rosas de pólvora negra”, que alude a los disparos. (Aquí las pistolas son “inconcretas” porque aún no se ha desencadenado la violencia.)

Estrofa II:

A la gravedad y “pesadez” de la estrofa precedente (referida a los guardias civiles) se contraponen la «ligereza» de la segunda, dedicada a las víctimas: los gitanos. Dicha ligereza es subrayada de inmediato por la repetición de dos exclamaciones/invocaciones –“¡Oh ciudad de los gitanos!” (vv. 17 y 21)– que dividen la estrofa en dos cuartetos (que reaparecen en las estrofas V, IX y X, transformándose así en una especie de estribillo) y por imágenes muy distintas que se contraponen, por su ligereza o dulzura –marcada además por la presencia de sustantivos con valencia de perfume (“almizcle”, “canela”)–, a la atmósfera rígida, plúmbea, nocturna de la estrofa precedente: las “banderas” (v. 18), signos y símbolos de fiesta y alegría (que el lector imagina sin duda multicolores) vs las “capas” manchadas “de tinta y de cera” de los vv. 3-4, el “plomo” del v. 6, el “charol” del v. 7, la “goma oscura” del v. 11 y las “pistolas” del v. 16 que asimismo se contraponen a la “luna”, la “calabaza”, las “guindas en conserva”, el “almizcle” y las “torres de canela” (“con elementos de la realidad cotidiana [...] se construye la ciudad imaginaria de los gitanos”, comenta de Paepe, págs. 257-258).

v. 23 Si el término “cristal” de la versión descartada aludía quizá a la fragilidad del mundo gitano (que reaparece en la imagen de los “gallos de vidrio” del v. 31), su supresión (que conlleva la desaparición del polisíndeton) refuerza el término “dolor”, que alude más concretamente a las dificultades de la vida del gitano, perseguido por los guardias civiles.

La entera estrofa –salvo el v. 22, en el que aparece un pretérito (“vio”) y un presente (“recuerda”)– está redactada en forma nominal.

Estrofa III:

Los “soles” (v. 28) del mundo gitano iluminan –contraponiéndose– la “noche” de los vv. 25-26 y 35-36. El juego etimológico en torno al término “noche” (“nochera”, vv. 26 y 36, término que, según de Paepe, “existe con el sentido de guardia de noche, sereno”, pág. 258; y “platinoché”, v. 35, neologismo que incluye la metáfora «noche-platino» o «noche-plata») contribuye asimismo, amén de subrayar adicionalmente la contraposición antes señalada, a connotar el mundo gitano, más espontáneo, lúdico e infantil en el sentido positivo del término. Las “flechas” (v. 28) forjadas por los gitanos se contraponen a las pistolas (v. 16), a los sables (v. 83), a los cascos (v. 84), a las tijeras (v. 92) de los guardias: son flechas que no aluden a la guerra, sino al amor.

vv. 29-30 El sintagma “caballo malherido” –que recuerda los caballos de los guardias civiles de la estrofa I– introduce una vez más un ambiente de muerte (no olvidemos que el caballo es “un animal ctónico-funerario”, Cirlot 1985: 110; según de Paepe, “en Lorca, como en infinidad de leyendas y cuentos tradicionales, el caballo (o el jinete) anuncia la inminencia de la muerte, la acompaña o es la muerte misma”, pág. 258) y, al mismo tiempo, llamando “a todas las puertas”, trae un anuncio de muerte. Esta imagen anticipa la del v. 74: “La ciudad [...] multiplicaba sus puertas.”

vv. 31-32 Los “gallos de vidrio” aluden al alba que se acerca, pero también a una traición, a una amenaza inminente. Puede tratarse asimismo de una anticipación de la imagen del v. 115 (“el alba meció sus hombros / en largo perfil de piedra”), que procede paralelamente a la variante anterior del v. 32 –“por las azoteas” (término repetido en el v. 52)–, que a su vez anticiparía los “tejados” del v. 113. O, por esa misma razón, se trata de gallos-veletas, ya que en el v. 82 aparece la imagen de la “veleta”. Esta interpretación explicaría la variante anterior “vidrio celeste turquí”. La supresión posterior de ambos epítetos aumenta el hermetismo del texto.

La sustitución del presente “cantan” por el imperfecto “cantaban” (v. 31) concuerda con los demás tiempos verbales de la estrofa.

Hay sustitución de la imagen más vaga de “las azoteas” del v. 32 (que, sin embargo, aparece en el v. 52) por la indicación geográfica más concreta “Jerez de la Frontera”, que encarna el espacio imaginario en el que se desarrolla la escena de violencia protagonizada por guardias civiles y gitanos. Sobre la elección de Jerez apunta de Paepe, “L. Beltrán Fernández de los Ríos, en su estudio *La arquitectura del humo* (págs. 189-193), alega unas posibles razones para la elección por Lorca de Jerez de la Frontera como escena de la destrucción del mítico universo gitano.” (págs. 258-259).

El epíteto “desnudo” atribuido a “viento” (v. 33) anticipa la imagen de desnudez del v. 103 (“joven y desnuda / la imaginación se quema”). La sustitución «aire > viento» que señala de Paepe suprime la aliteración de los fonemas v y e, que se repite en el v. 41 (“La virgen viene vestida”).

La metáfora «sorpresa-esquina» del v. 34 subraya doblemente la idea de la sorpresa, aunque su significado sería más completo con el verso suprimido “Estandartes y faroles”

(que, sin embargo, aparece más adelante, en el v. 51); sería más concreto y estaría más relacionado con la imagen de las banderas del v. 18 y, también, con la de las fraguas del v. 27. Una vez más el cambio apunta hacia la supresión de lo concreto.

Estrofa IV:

En esta estrofa es evidente el recurso al *Summationsschema*: “La Virgen y San José” (v. 37), que reaparecen, respectivamente, en los vv. 41 y 45. A este propósito apunta de Paepe: “personajes centrales del retablo de una tradicional fiesta gitana navideña (cfr. v. 93 «Belén»): la Virgen María, San José, los Reyes Magos y otros completamente locales o populares (Pedro Domecq). El Belén de la fiesta colectiva será el Gólgota colectivo del mundo gitano.” (pág. 259).

En el v. 38 aparece otra vez una imagen de fiesta: las castañuelas.

La sustitución de “avisan” por “buscan” (v. 39) introduce una mayor contraposición entre la búsqueda por parte de la Virgen y San José y la búsqueda, de otro tipo, por parte de los guardias civiles. Nótese también la antítesis «perdieron vs encuentran»: la solución está en manos de los gitanos.

v. 41 Aliteración del fonema v («Virgen-viene-vestida»).

vv. 43-44 Otra vez imágenes del mundo infantil: “traje de alcaldesa”, “papel de chocolate”, “collares de almendras”, que se relacionan con las “torres de canela” del v. 24. Según Harris, “En la niñez de Lorca «La Alcaldesa» era una marca muy conocida de chocolate [...]. La imagen se refiere al belén casero que Lorca solía construir.” (pág. 111). De Paepe considera los “collares de almendras” un “emblema negativo de amargura” (pág. 260).

vv. 45-46 La “capa de seda” de San José se contrapone a la capa de los guardias civiles de los vv. 3-4 y 90 (“capas siniestras”).

vv. 47-48 Sobre Pedro Domecq, fundador de la casa vinícola con sede en Jerez de la Frontera, véase el comentario del v. 37. Los tres sultanes de Persia –ausentes en la versión precedente (“una cruz de turquesas”)– son, evidentemente, los Reyes magos. A este propósito apunta de Paepe: “la anécdota realista que permite la mezcla característica del elemento vulgar cotidiano (el productor de vinos jerezanos) con el mítico transhistórico (los Reyes Magos, representantes del mundo entero).” (pág. 260).

v. 49 La “media luna” confirma probablemente la imagen de los sultanes de Persia (y, antes, la de las “turquesas”, que se relacionaban con el –igualmente suprimido– turquí o turque del v. 31).

v. 50 La imagen de la cigüeña puede aludir a la maternidad (en el caso concreto de María y José), pero también –tratándose de un ave viajera– a los vuelos de la fantasía, de la imaginación. A este propósito añade de Paepe, “la actitud rígida y meditativa de la cigüeña, en lo alto de las torres, le había inspirado ya a Lorca varias metáforas análogas.” (pág. 260). En este sentido, la cigüeña recuerda los gallos-veletas del v. 31.

v. 51 Repetiría el verso suprimido de la estrofa III (después del v. 34).

Después del v. 52 hay cambios y añadidos: “Astros de plomo alumbraban / jardines de alambre y tela / Las gitanillas oscilan tremolan / blando ritmo sin caderas”. Reaparece la imagen del plomo del v. 6, pero esta vez para aludir a linternas o faroles, como confirma la imagen de los “astros”, que se relaciona a su vez con la de la “luna” de los vv. 19 y 49, de los “soles” (v. 28), de los “faroles” (v. 51) y de las “verdes luces” (v. 59). En la versión posterior, al baile de las gitanillas se añade un dato negativo (“sollozan”, v. 53), que anticipa la evolución negativa del texto, subrayada también por la expresión “sin caderas”, que puede implicar flexibilidad en los movimientos, pero también amputación, violencia, en sintonía con los “pájaros sin cabeza” que aparecen en la variante que sigue y con la imagen de los pechos cortados de “Rosa la de los Camborios” (vv. 105-108). Sobre estas imágenes apunta de Paepe: “escena de *viñeta flamenca*, como en *Café cantante* (del *Poema del cante jondo*): «...en los espejos verdes / largas colas de seda / se mueven». Contiene la escena una clara connotación de dolor (v. 23): «sollozar». La Parrala, cantante de *Café cantante*, «sostiene una conversación con la muerte», mientras las gentes aspiran «los sollozos».” (pág. 261).

Después del v. 54 se han suprimido los versos “El agua llora un prefacio / de pájaros sin cabeza”, que confirmarían la negatividad: “llora”, “sin cabeza” (el verbo “llora” enlazaría con “sollozan” del v. 53). Nótese la sinestesia y la metáfora: “llora un prefacio”, “prefacio de pájaros”. Según de Paepe, “*prefacio* subraya el carácter de presagio, y los *pájaros sin cabeza* son el resultado final de la masacre que se prepara” (págs. 261-262).

v. 55 Quiasmo: “Agua y sombra, sombra y agua”. El término “agua” se relaciona con la variante desaparecida señalada después del v. 54, enlaza con el verbo “sollozan” (v. 53) y anticipa al mismo tiempo las imágenes del “mar” del v. 63 y del agua que “va sin rumor” de la variante que aparecía después del v. 124. “Sombra” tiene también una connotación negativa. De Paepe comenta a propósito de “agua y sombra”: “dos sugerencias del sufrimiento anunciado. El sentido negativo del agua se comprueba por el texto de una versión tachada MsL 2: «El agua llora un prefacio / de pájaros sin cabeza».” (pág. 261).

v. 56 Reaparece la indicación geográfica del v. 32.

Estrofa V:

Cfr. la estrofa II: se repiten, como un estribillo o refrán, los vv. 57-58 (cfr. vv. 17-18) y los vv. 61-62 (cfr. vv. 21-22) que aquí también dividen la estrofa en dos cuartetos. En la versión precedente el orden era distinto (vv. 61-62, 59-60): la estructura de la estrofa no era por tanto idéntica a la de la II.

v. 58 Aparecen otra vez las imágenes de la esquina (v. 34) y de las banderas (cfr. vv. 18, 51). Tras el v. 58 desaparece el verso “Con el portal de Belém”, un dato concreto.

v. 59 La indicación cromática (“verdes”) y la imagen de las “luces” se relacionan, respectivamente, con la imagen colorada de las banderas (vs la negrura de la estrofa I) y con la

del sol (v. 28) y de los faroles (v. 51). Pero el color se esfuma y las luces se oscurecen (“apaga”) por la aparición de la guardia civil (“la benemérita”).

Desaparecen también, tras el v. 62, los versos “Ciudad de cuarenta catorce lunas / y una sola cabellera” (precedida por “y tendidas cabelleras”), en las que se retomaban las imágenes de la luna de los vv. 19 y 49 y de las cabelleras (que anticiparían la imagen de las “crenchas” del v. 64) y la referencia numérica “cuarenta catorce”. Una referencia numérica que reaparece, para luego desaparecer, también en la variante que sigue al v. 64 (“Cuarenta guardias civiles / pueden valen mucho mas que treinta”), en la que se mencionaba explícitamente a la guardia civil. Con su supresión la única referencia en la estrofa se limita al irónico “benemérita” del v. 60. Estas supresiones apuntan una vez más hacia la voluntad del autor de diluir el dato concreto para potenciar la polivalencia.

Sobre la expresión “Dejadla lejos del mar” del v. 63 y la variante «fuera > lejos» apunta de Paepe: “en el contexto del *Romancero gitano* [...] dejarla en su sitio propio, sin moverla (ver v. 54), fuera del mar, símbolo de la muerte. Ver también la versión MsL 2: «fuera del mar». Así también se entiende mejor el verso 55.” (pág. 262).

v. 64 La imagen “sin peines para sus crenchas” enlaza con otras parecidas: las “cabelleras” (suprimidas) que seguían al v. 62 o las “trenzas” del v. 110. La falta de peines alude quizá al desorden, pero un desorden positivo, como corresponde al mundo idealizado gitano.

Estrofa VI:

El cambio de escenario y ambiente (que ya se percibe en la estrofa precedente) se concreta aún más al avanzar la guardia civil hacia la ciudad en fiesta. Es significativo –y como respuesta simétrica a la exclamación “¡Oh ciudad de los gitanos!”– que el verso se repita dos veces (vv. 65 y 69) y divida la estrofa en dos cuartetos. Con una diferencia: si la exclamación referida a los gitanos era de añoranza y dolor, en este caso la repetición subraya aún más la amenaza que se acerca. Se percibe incluso una antítesis: “avanzan de dos en fondo vs ciudad de la fiesta”.

La sinestesia “Un rumor de siemprevivas / invade” recuerda las de la estrofa I, también relacionadas con la llegada de los guardias. La imagen de las siemprevivas (planta perenne que “vive en las peñas y en los tejados”, según el DRAE, y que, según de Paepe, tiene “valor paradójico de muerte [...]”). El lenguaje de la siempreviva es: «la siempreviva te mata», pág. 263) se complementa con la de las “cartucheras” de los guardias (cfr. “pistolas”, v. 16, “sables”, v. 83; “herraduras”, v. 2, “espuelas”, v. 72, etc.).

Desaparecen, tras el v. 68, los versos “El coronel trae su alma / como un pájaro en la diestra”. Una vez más recurre a la supresión de indicaciones más concretas (“el coronel”) en aras de un mayor hermetismo (en la versión definitiva, los guardias no son explícitamente mencionados, pero se recurre a la elipsis: “Avanzan”, vv. 65 y 69). Asimismo la imagen de los pájaros desaparecía ya en la estrofa IV, tras el v. 54.

El v. 70 —“Doble nocturno de tela”— alude a la manera de avanzar de los guardias, de dos en dos, a su negrura y al momento cronológico (la noche) y al mismo tiempo retoma la imagen de la estrofa I de las capas plúmbeas (v. 3) y siniestras (v. 90).

La sustitución de “noche” por “cielo” (v. 71) anula la derivación «nocturno-noche». La metáfora «cielo-vitrina de espuelas» (que enlaza con las demás imágenes del mundo militar: “cartucheras”, v. 68, y “tela”, v. 70) recuerda la “vaga astronomía / de pistolas inconcretas” de los vv. 15-16: para la guardia civil la naturaleza no tiene encantos (e.d., como indicaba la variante suprimida que seguía al v. 8, los sueños “descabezados” se quedaron en los cuarteles). A este propósito apunta de Paepe: “la astronomía ocultada en la cabeza (vv. 14-16) se alimenta en el reflejo imaginario de la luz de las estrellas. [...] Las espuelas celestes tienen un eco en las espuelas de los jinetes.” (pág. 263).

Estrofa VII:

A la naturalidad, franqueza, libertad y confianza de la ciudad de los gitanos se contraponen la invasión y la actitud destructora de los guardias civiles (“las capas siniestras”, v. 90): “libre de miedo”, “multiplicaba sus puertas” vs “entran a saco por ellas”. A partir de la estrofa I asistimos a un *crescendo* paulatino que se acentúa hacia el final:

- primero, mediante verbos que indican simplemente movimiento: “vienen por la carretera” (v. 8); “pasan” (v. 13)
- luego, a través de verbos que indican un movimiento más rápido y violento, irrupción y abuso: “avanzan” (vv. 65, 69), “entran a saco” (v. 76), “atropellan” (v. 84), “suben” (v. 90); “avanza” (v. 102).

v. 75 Se trata de la única indicación numérica que queda en el texto definitivo (en la que ha habido también un cambio: «veinte y tres > cuarenta»), mientras han desaparecido las de las versiones precedentes (“cuarenta catorce lunas”, que sigue al v. 62; “Cuarenta guardias civiles”, después del v. 64).

La irrupción nocturna de los guardias civiles tiene consecuencias para los gitanos:

- Primero, la paralización debida al miedo (miedo que ya se subrayaba a través de la imagen de la “fina arena” del v. 12): “Los relojes se pararon”, “el coñac [...] se disfrazó de noviembre / para no infundir sospechas” (vv. 77-80). El coñac recuerda la alusión a “Pedro Domecq”, del v. 47. A propósito de “noviembre” comenta Harris: “Esta extraña imagen quizá se explica con el hecho de que en Granada un jarabe infantil usado para tratar la tos se llamaba popularmente «noviembre»” (p. 112). Y de Paepe: “el ambiente propio del otoño lorquiano: colores sombríos y nieblas. [...] Hasta el mundo inanimado se da cuenta del peligro y se para (v. 77) o se esconde disimulándose.” (pág. 264).
- Luego, los gritos y el movimiento: “Un vuelo de gritos largos / se levantó” (vv. 81-82; nótese la metáfora «gritos-vuelo», sobre la que apunta de Paepe: “la presentación zoomórfica (pájaro de larga cola) del grito de dolor proviene directamente del *Poema de la siguiriya gitana: Paisaje* [...]”, pág. 264). El cambio «se posaba > se levantó»

señala cierta voluntad de dinamismo. Vuelve también la imagen de las “veletas”, relacionadas con las banderas y estandartes de las estrofas precedentes (vv. 18, 51) y, también, con la imagen de los gallos del v. 31. Los gritos pueden ser de los gitanos y también de los gallos que, en vez de anunciar el alba, anuncian las inminentes tropelías y crueldades (representadas por “sables” y “cascos”, que se prolongan en los “fusiles” de la estrofa siguiente) que “cortan” y “atropellan”. Nótese además la imagen de las “brisas” que multiplica *ex contrario* –con su ligereza– la violencia, la dureza de la irrupción de los guardias.

La variante señalada después del v. 82 (“El coronel porta el alma / como un pájaro en la diestra”) ya había sido propuesta (y luego también suprimida) de forma casi idéntica en la estrofa precedente, tras el v. 68 (“El coronel trae su alma / como un pájaro en la diestra”). Una vez más se suprime una indicación concreta (sobre la imagen del pájaro como símbolo del alma, véase el comentario a la estrofa I).

- Sigue la huida general, desconsiderada y sin distinción de edades –ancianas y jóvenes (como se leía en la variante suprimida que retomaba la imagen de las bailarinas del v. 54: “Las bailarinas soportan / una lluvia de tijeras”, en la que aparece la imagen de las tijeras³ del v. 92): “huyen las gitanas viejas” (v. 86), fuga que se prolongará en los vv. 109-110 “otras muchachas corrían / perseguidas por sus trenzas”– y definitiva: llevan consigo todos sus haberes, caballos y dinero (“las orzas de monedas”).

Estrofa VIII:

En esta estrofa se da un primer balance de la irrupción de la guardia civil y de lo que dejan tras su incursión (cfr. los verbos “dejando detrás”, v. 91, y “sembrando”, v. 102) a través de imágenes de paz –también *ex contrario*– que ya conocemos: la del “Portal de Belén” (una variante que aludía también al portal tras el v. 58 –“Con el portal de Belén”– había sido suprimida), las de San José y de la Virgen (cfr. la estrofa IV); pero esta vez no se trata de un escenario de fiesta y música (ahora los que “suenan”, v. 98, son los fusiles, no las castañuelas del v. 38), sino de muerte: “lleno de heridas” (v. 95), “amortaja a una doncella” (v. 96), “cura a los niños / con salivilla de estrella” (v. 99-100). Sobre la metáfora «salivilla-estrella», apunta Harris: “Hay un eco aquí de una imagen de Góngora, «sudor de los cielos / saliva de las estrellas mudas» y de una cura popular, «salivilla y canto»” (pág. 113; cfr. también de Paepe, pág. 265).

Y sin embargo, a los cuidados de San José y de la Virgen, se sigue contraponiendo el nocturno oficio destructor de los guardias civiles, simbolizado por los “fusiles” del v. 97 y las hogueras del v. 102 (nótese la corrección representada por la conjunción “pero” del v. 101). Un mundo rígido, pesado, despiadado, que se contrapone, con ánimo de destruirlo, al mundo de la imaginación (“joven y desnuda / la imaginación se quema”, vv. 103-104). De Paepe observa al respecto: “personificación y martirio de la libertad, perseguida y exterminada por las fuerzas opuestas del orden” (pág. 266). Un balance de muerte y destrucción que también se desprende de otras imágenes: Rosa Camborio ha sufrido una horrorosa amputación (“Rosa [...] gime [...] con sus dos pechos cortados / puestos en una

3. Sobre esta imagen apunta de Paepe: “figuración metafórica para los incesantes movimientos de los sables que cortan (v. 83) en el aire («remolinos»). El instrumento hiriente tiene, además, una connotación de mal agüero: ver Conjuró (del *Poema del cante jondo*).”, pág. 265).

bandeja”, vv. 105-108, donde es evidente la alusión al martirio de Santa Olalla⁴, la protagonista del poema siguiente del poemario; como las bailarinas sin caderas del v. 54 o los pájaros descabezados de las variantes; las muchachas que huyen (vv. 109-110; nótese la sustitución «huían > corrían»); la metáfora «disparos-rosas de pólvora negra» que subraya aún más la antítesis entre la tranquilidad del mundo gitano (rosa como símbolo de amor) y la violencia de la guardia civil (“estallan”).

En los versos conclusivos se da una visión de la ciudad después del atropello, e.d., al amanecer (v. 115), con un alba casi humana, que mece los tejados (la sustitución de “casas” por “tejados” refleja el gusto del poeta por la sinécdoque o *pars pro toto*) como si fueran niños (“meció sus hombros”) para consolarlos (al igual que hacían antes la Virgen y San José) por los destrozos y el sufrimiento causados. Sin embargo, la ciudad, con el alba, aparece transformada en una rigidez pétrea (“en largo perfil de piedra”, v. 116), la rigidez de la muerte⁵.

Estrofa IX:

El refrán de las estrofas II y V, repetido también en la X (v. 121), reaparece también en combinación con el v. 122 (cfr. vv. 22 y 62).

En esta breve estrofa asistimos a la retirada de la guardia civil (“se aleja”, v. 118), que deja a su paso destrucción y muerte: “las llamas te cercan” (v. 120). Este verso –antes inexistente– introduce (a la par que crea una simetría estructural constituida por cuatro versos, como la última estrofa) una ulterior relación con las imágenes del fuego de la estrofa precedente (“sembrando hogueras”, v. 102; “se quema”, v. 104; “estallan / rosas de pólvora negra”, vv. 111-112). Tanto los ruidos de la fiesta, como los gritos y gemidos se han apagado definitivamente, como revela la metáfora «silencio-túnel» (v. 119). El único movimiento perceptible es ahora el de las llamas destructoras.

Estrofa X:

En la estrofa final aparece otra sinécdoque: “frente” en lugar de “cabeza”. El significado de la invitación/exhortación “Que te busque en mi frente” no deja espacio a la duda: la ciudad mítica –y como tal imaginada– de los gitanos, aunque destruida por la guardia civil (de ahí la variante descartada “la duna”, que puede indicar movimiento (el nomadismo gitano), desierto, ausencia de vida y que está relacionada con la imagen de esterilidad de la “arena” del v. 123), queda intacta en la memoria del poeta.

Como vemos en el recuadro de las variantes, en la versión anterior, tras el último verso figuraban los cinco versos que siguen: “Los caballos negros son / Las herraduras son negras. / Ya cubiertos de ceniza, / a los cuarteles regresan. / El agua va sin rumor”. A

4. Sobre esta escena comenta de Paepe: “las coincidencias con el *Martirio de Santa Olalla* (vv. 26, 36, 59) son múltiples: mismas torturas, mismo aparato represivo. Rosa de los Camborios es una santa mártir del pueblo gitano destruido.”, pág. 266).

5. Sobre la imagen de los “surcos” del v. 114 comenta de Paepe: “esta imagen agraria de siembra permita tal vez avanzar una débil perspectiva hacia el futuro” (pág. 267). Nosotros vemos en ella, más bien, una alusión a la operación de allanamiento llevada a cabo por la guardia civil.

nuestro entender, estos versos nos permitirían comprender mejor el poema, ya que enlazan con el principio y, de esta manera, lo cerrarían en forma circular: los vv. 1-2 son idénticos y, por tanto, presentan los mismos fenómenos retóricos: isocolon y reiteración. Se añaden además tres imágenes significativas en la dinámica del poema:

- la ceniza, que se relaciona con las demás imágenes relativas al fuego (y, en particular, lo que queda tras el incendio destructor)
- el regreso de los guardias civiles al cuartel (donde, según hemos visto en otra de las variantes borradas, han dejado sus “sueños descabezados”; cfr. estrofa I)
- el silencio, concretizado en la imagen del agua que “va sin rumor”, siguiendo su camino

Este último verso nos permitiría comprender mejor el v. 124 (que aislado resulta bastante hermético) –“Juego de luna y arena”–, ya que alude a los juegos de reflejos entre cielo («lugar» donde supuestamente está la luna) y agua (donde está la arena). Pero luna y arena –como el agua– pertenecen a la naturaleza, no a la dimensión humana y, por tanto, siguen impassibles ante la miseria humana. No olvidemos que la arena es también símbolo del tiempo que huye⁶.

BIBLIOGRAFÍA

a) Ediciones citadas de *Romancero gitano*

- Obras completas*, I, ed. de Arturo del Hoyo, Madrid: Aguilar, 1954; 221986.
Romancero gitano, ed. de Mario Hernández, Madrid: Alianza, 1981.
Obras. II. Poesía, ed. de Miguel García-Posada, Madrid: Akal, 1982.
Primer romancero gitano - Llanto por Ignacio Sánchez Mejías, ed. de Miguel García-Posada, Madrid: Castalia, 1988.
Primer romancero gitano, ed. crítica de Christian de Paepe, Madrid: Espasa Calpe, 1991.
Romancero gitano. Poeta en Nueva York. El público, ed. de Derek Harris, Madrid: Taurus, 1993.
Obras completas. Poesía, I, ed. de Miguel García-Posada, Barcelona: Galaxia Gutenberg, 1996 (= OC I).

b) Otras obras de Lorca citadas

- Obras completas. Prosa*, III, ed. de Miguel García-Posada, Barcelona: Galaxia Gutenberg, 1997 [=OC III].

c) Bibliografía crítica consultada

- Sánchez Vidal, Agustín: *Buñuel, Lorca, Dalí: El enigma sin fin. Una visión desconocida de tres figuras universales de la cultura española del siglo XX*, Barcelona: Planeta, 1988.

6. En un próximo número de la revista analizaremos las variantes de otros dos poemas de *Romancero gitano*. Las conclusiones quedan aplazadas para esa ocasión.

Blanca Lacasta Laín

Ramón de la Cruz y la
recepción de lo francés:
una lectura del sainete
El cocinero

RAMÓN DE LA CRUZ Y LA RECEPCIÓN DE LO FRANCÉS: UNA LECTURA DEL SAINETE *EL COCINERO*

Blanca Lacasta Laín

Asesora Técnica de la Consejería de Educación en Suiza

En 1565 se publica en España la primera Gramática francesa para españoles, de Baltasar de Sotomayor, en cuyo "Prólogo" da razones de carácter práctico para que en medio del apogeo político español se aprenda la lengua francesa: la necesidad de conocer las lenguas del Imperio en lugar de imponer la española; el matrimonio de Felipe II con Isabel de Valois; lo francés –ya no lo italiano– vinculado a lo cortesano.

Cuando Francia empieza a tener cierta importancia política, es decir, a partir del Edicto de Nantes (1598) y sobre todo a partir del Tratado de Westfalia (1648) –momento en el que empieza definitivamente la decadencia española–, sabrá acompañar su apogeo político de un ejercicio casi asfixiante de la exportación de su lengua y su cultura¹, influencia que llegará a las élites² y que el Imperio Español anteriormente no supo ejercer por no valorar a los hombres de letras, como ya manifestó Lope de Vega en el "Prólogo" de *Jerusalén conquistada*. Será en 1815 –Congreso de Viena– cuando comience el declive de lo francés, aunque a lo largo del siglo XIX sigue teniendo una presencia importante.

En este contexto de apogeo de lo francés se sitúa la trayectoria vital y literaria de Ramón de la Cruz, autor dramático que nació y murió en Madrid en 1731 y 1794 respectivamente, y creador indudable de una forma de intermedio genuinamente dieciochesca: el sainete, género enraizado en la realidad cotidiana madrileña y en la actualidad de la época, que supone la continuación y la superación, en la segunda mitad del siglo XVIII, de la tradición entremesil anterior.

La enorme popularidad de Ramón de la Cruz –gozó del aplauso del público, del favor de los cómicos, de los encargos del Ayuntamiento de Madrid y de la amistad y mecenazgo de poderosos nobles de la época– le generó adversarios literarios, es decir, autores rivales pertenecientes al grupo neoclásico, entre los que se distingue Nicolás Fernández de Moratín. Pues, como asegura Francisco Lafarga, "los ilustrados menospreciaron el sai-

1. Exportación que según Jean Sarrailh, en *La España ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*, Méjico, FCE, 1992, p. 291, lleva a conocer lo extranjero en España y ello se realiza de dos modos: "El primero consiste en recibir sus enseñanzas a través de los libros, o de las cartas que reciben ciertas personas de la alta sociedad; en seguir sus modas, comprar sus muebles y atraer a España obreros hábiles, ingenieros famosos o profesores y sabios conocidos. El segundo, que no está al alcance de todos, consiste en ir a estudiar lo extranjero en el extranjero, instruirse fuera de España, viajar por Europa sin apresuramiento o, en caso de quienes pertenecen al cuerpo diplomático, residir fuera durante mucho tiempo".

2. "No era, pues, más que una minoría de la nación la alcanzada por ideas contrarias a las doctrinas ortodoxas", son palabras de Rousseau, de su obra *Règne de Charles III*, en Miguel Artola, *Los Afrancesados*, Madrid, Turner, 1976, p. 41.

nete por creerlo poco apto para la finalidad educativa" (...) y "por su apego a las formas tradicionales, tanto en lo literario como en lo social y moral. Y, además, el carácter habitualmente cómico, cuando no burlesco, del sainete, produce el que a menudo quede amortiguada la fuerza de la crítica"³.

Nuestro autor apunta, en varios de sus sainetes, una crítica de costumbres dirigida contra algunos vicios y defectos de la sociedad de su tiempo: el excesivo apego a lo extranjero –caso de *El cocinero*–, las diferencias sociales, los matrimonios desiguales o forzados, la mala educación de los hijos, etc. Además de este intento moralizador, hay que señalar las fuentes extranjeras –francesas e italianas– de algunas de sus piezas, que, eso sí, no tradujo literalmente sino que realizó una creativa labor de adaptación, "nacionalización", de sus modelos.

Según Mireille Coulon, "actualmente son 336 los sainetes cuyo texto conocido se puede atribuir con toda seguridad a Ramón de la Cruz"⁴. Entre ellos, se encuentra *El cocinero*, manuscrito autógrafo de 1769 que se conserva en la Biblioteca Municipal de Madrid y que permanece inédito hasta la edición de Emilio Cotarelo y Mori en 1915 –1928, en la cual nos basamos para el estudio de dicha pieza⁵. Lo escribió Ramón de la Cruz para la Compañía de Juan Ponce y existe de él otro manuscrito no original, copia antigua que se presentó a la censura y que lleva al final "las licencias para su representación", como señala Emilio Cotarelo y Mori⁶ en una nota a pie de página.

El cocinero responde a lo que José-Francisco Gatti, en su clasificación de los sainetes, denomina como "modalidad fundamental": "el costumbrista, descriptivo, con intenciones críticas o satíricas a veces y a menudo no exento de propósitos morales o docentes"⁷. En el caso de esta pieza, el propósito principal es la crítica de uno de los vicios más comunes del momento: la galofilia.

Todo el sainete se desarrolla en el espacio unitario que supone una gran antecocina de una casa madrileña, poblada de cocineros y ayudantes, por donde desfilan otros personajes que tejen el pequeño enredo y abocan la obra al desenlace. La labor teórica que desempeñan es la preparación de una cena para "muchas gentes / de gusto y de cumplimiento" (vv.178-179), con la cual el amo –Eusebio– quiere "quedar bien" (v. 180). Dado su fanatismo –manía y moda– por lo foráneo, concretamente por lo francés, el cocinero mayor –personaje que da título al sainete– es un tal Monsieur de Papillon, que junto con su ayudante, Monsieur de Andoville, roba desmesuradamente a su amo y permite todo tipo de deslealtades. Eusebio está ciego ante sus fechorías hasta que gracias a los rús-

-
3. Francisco Lafarga (ed.), "Introducción", en Ramón de la Cruz, *Sainetes*, Madrid, Cátedra, 1990, pp. 22 y 24 respectivamente.
 4. Mireille Coulon (ed.), "Estudio Preliminar", en Ramón de la Cruz, *Sainetes*, Madrid, Taurus, 1985, p. 28.
 5. Ramón de la Cruz, *Sainetes de Don Ramón de la Cruz, en su mayoría inéditos. Colección ordenada por D. Emilio Cotarelo y Mori*, Madrid, Bailly-Bailliere, 1915-1928, 2 vols. ("Nueva Biblioteca de Autores Españoles", 23 y 26) pp. 8-15.
 6. *Ibidem*, p. 8.
 7. José-Francisco Gatti (ed.), "Introducción", en Ramón de la Cruz, *Doce Sainetes*, Labor, Barcelona, 1972, p. 13.

ticos payos Espejo y Joaquina –ingenuos y astutos a la vez, representan la simpatía de Ramón de la Cruz por las clases populares–, abre los ojos y los despidе, reconociendo el valor de las advertencias de su mayordomo, Don Roque Carretero, a las cuales había hecho oídos sordos. Afligido ante la cena que tiene que ofrecer, de la cual se encargará finalmente Simón –ayudante de cocina–, el amo persiste, a pesar de todo, en su ridícula galofilia mostrándose receloso porque Simón no es extranjero, acentuando así el carácter cómico–burlesco que reina a lo largo de toda la composición.

Desde el principio, con el canto del Coro de hombres, aparece plasmada indirectamente la ceguera del amo ante el mal proceder de sus sirvientes –vv. 1 a 10–, cuyo jefe francés, Monsieur de Papillon, consiente y supera; pues, como nos muestra su primera irrupción en escena, llega como si en lugar de un cocinero fuese el señor de la casa: viene de paseo, con "el espadachín con biricú y bastón, sombrero, etc." (segunda acotación, p. 9), tratando de "poltrones" (v. 60) a los españoles porque todavía no está hecho todo y pidiendo buen vino en cantidad. Esta actitud, ya cuestionada por el excepcional ayudante de cocina Simón y por las "bufonadas" de Chinica, le crea un fuerte enfrentamiento con el mayordomo de la casa, Carretero, dando lugar a insultos, amenazas y a la acusación que Don Roque hace a Monsieur de Papillon de robar.

La entrada de Eusebio en escena y su toma de partido por Monsieur de Papillon –"No me seas bachillero / y dale cuanto te pida" (vv. 169 y 170 y que se repite en los vv. 221-222), le dice a su mayordomo–, plasma, ahora directamente, el apego exagerado a lo extranjero de este señor español, lo cual no le deja ver la realidad tal cual es y le hace ser injusto especialmente con Carretero, quien le dice: "No les tasa nada á ellos, / y á mí me lo tasa todo, / y pago lo que no debo / al ajustar de las cuentas." (vv. 165 a 169). De momento nada sirve para abrirle los ojos ante la equivocación de esa galofilia desmesurada: ni lo que seriamente le dice su mayordomo, ni el contrapunto que suponen las intervenciones de Chinica (vv. 175–176 y 194), ni el mayor abuso al que le somete el cocinero (vv. 188 a 194). El punto culminante que da fin a esta primera parte del sainete viene dado por el consecuente enfrentamiento entre señor y mayordomo, que por parte de Eusebio conlleva insultos y amenazas (vv. 216 a 224) y por parte de Don Roque una maldición (vv. 225 a 227).

La segunda parte se inicia con la irrupción de dos personajes clave en el desenlace de la pieza: los payos Joaquina y Espejo (v. 235), quienes desde su aparición preparan el terreno para el final de la composición: "Pues los criados mintieron / ó miente usía." (vv. 263 y 264), dado que irán poco a poco iluminando a Eusebio, quien da muestras de ello en el aparte que incluyen los versos 275 a 278. Estos rústicos, sinceros y astutos –"¿no estás viendo / que parece más señor / que el amo su cocinero?" (vv. 307 a 309)–, permanecerán de espectadores con el beneplácito del amo, ya que gozan de su simpatía –que es la de Ramón de la Cruz por este tipo de personajes–: "yo daré el orden luego / de que me los traten bien, / y entren y salgan sin miedo / por toda la casa." (vv. 299 a 302).

Lo que presencian a partir de ahora tanto los payos como los espectadores de la obra son las reiteradas entradas del hijo de uno de los cocineros, Galván, para robarle víveres al

amo, y la llegada de las cuatro mozas de barrio que, según Chinica, "pelan que se la pelan" (v. 348), mientras todos beben y cantan en un ambiente de cortejo. Joaquina no pierde la perspectiva y aunque Espejo, con los tragos de vino, parece querer participar de la fiesta y no enterarse de mucho de lo que verdaderamente ocurre, sin embargo, cuando de nuevo, y en paralelo con la primera parte, surge la confrontación entre Monsieur de Papillon y Carretero—"aunque el amo me riña, / mi honor y ley son primero." (vv. 472 y 473)— el payo no puede callarse. Además, Monsieur de Papillon y el repostero regalan de todo lo del amo a "damas" diversas, ante el asombro de los payos—"¡Y que digan que Madrid / está limpio de rateros!" (vv. 474-475)— y con la consecuente reacción de Espejo al ver sus "peros" (v. 585) salir de la casa, reacción que provoca la vuelta a escena de Carretero y Eusebio, quienes pillan "con las manos en la masa" al chico y escuchan las siguientes palabras de Espejo: "Señor, si es todo un atajo / de estafas y de embelecós; / y están estos picarones / a sus majas manteniendo / á costa de usía, después / de ganar ciento por ciento." (vv. 610 a 615).

El segundo punto culminante de la composición será el enfrentamiento cara a cara entre amo—respaldado por Espejo y con Carretero como convidado de piedra— y cocinero, que se precipita cuando Eusebio tiene que oír de la boca de Monsieur de Papillon: "El amo tiene gran gusto / que le robe cuanto quiero, / en poniéndole á la mesa / dos guisados extranjerro." (vv. 618 a 621), y que da lugar al desenlace del sainete: marcha del cocinero francés y su ayudante, también galo; aprovechamiento de las circunstancias por parte de Simón para ser el merecido protagonista de la cocina, ante cierta desconfianza de Eusebio que mantiene su todavía más incomprensible preferencia por lo foráneo; celebración de Don Roque del desengaño de su amo ante la situación concreta que se ha creado en su casa. La pieza se acaba con las palabras de Chinica—"con esto se acaba / este capricho del tiempo, / y sirva de diversión, / si no sirve de consejo." (vv. 662 a 665)— y con una tonadilla.

En conclusión, encontramos en la composición de Ramón de la Cruz que nos ocupa la "estructura binaria", paralela a la de las sonatas de Scarlatti, de la que habla John Dowling a propósito de los sainetes: "Normalmente, pero no siempre, la primera parte es más corta que la segunda. Hay un punto culminante en cada parte. (...) Al segundo punto culminante sigue el desenlace (...)"⁸ Y, en efecto, los puntos culminantes vienen dados, como hemos visto, por enfrentamientos entre personajes: en el primer caso el cabal mayordomo español choca con el ciego y engañado de su amo—a causa de la mala actitud del cocinero galo—, ante el cual tiene que bajar la cabeza aun teniendo razón; en el segundo caso se enfrenta el desengañado señor con el desleal cocinero francés.

Tanto la presencia de este impresentable personaje foráneo y la de su ayudante Monsieur de Andoville como la ridícula actitud de Eusebio ante lo extranjero responden a una realidad social del momento y encarnan la crítica de la galofilia que Ramón de la Cruz realiza en esta pieza. La intención satírica está igualmente patente en la aparición de galicismos o de expresiones francesas—en la mayoría de los casos reducidos a la fonética

8. John Dowling (ed.), "Introducción biográfica y crítica", en Ramón de la Cruz, *Sainetes I*, Madrid, Clásicos Castalia, 1981, p. 29.

española en beneficio de los actores o de las actrices—, y de dificultades de pronunciación de la lengua castellana, todo ello generalmente por parte de los dos personajes franceses que hay en la obra y en medio de la sencillez métrica que comporta el romance tradicional castellano.

Los problemas que conlleva para ellos dos la pronunciación del español se reducen en este sainete a dos fonemas: /X/ –"quefe" (v. 102), "trabacan" (v. 106), "mecor" (v. v. 120), "quente" (v. 188), "moqueres" (v. 200), "escoca" (v. 542), etc.—, y /r/ –"quierro" (v. 65), "fierro" (v. 75), "zapaterro" (v. 101), "miserrable" (v. 138), "cenarremos" (v. 183), "parrentesco" (v. 353), "Canarria" (v. 378), "bailarremo" (v. 485), "señorrita" (v. 496), etc.—. De manera excepcional, y ayudado por unos tragos de vino, Simón se burla de esta manera de pronunciar en los versos 364 y 365: "A ver quién pela 'micor', / 'señorritas', y callemos". Para Espejo, sin embargo, esta manera de hablar el castellano engendra dificultades de comprensión y ello da lugar a situaciones cómicas: "¿De la Narria?" (v. 379).

Como ejemplos de galicismos o expresiones francesas que tanto Monsieur de Papillon como Monsieur de Andoville siembran en la lengua española que malhablan⁹, destacamos, entre otras muchas, las siguientes: "Alon, monsieur de Andoville." (v. 54), "E bien" (v. 57), "demandez al maestre de hotel / de ma part" (vv. 70-71), "bon vin" (v. 73), "Tut allon, allez vus an" (vv. 76-77), "No 'estoy' un hombre de aquellos" (v. 99), "¡Oh, mon Dieu!" (v. 124), "Allón monsiú de Andoville" (v. 130), "¿Comán?" (v. 139), "archant" (v. 152), "¿y combien de cubierto?" (v. 181), "la avant cusina" (v. 356), "polles" (v. 446), " 'de la' seta y cibolla" (v. 452), etc. Mencionar, por otra parte, la intervención de una de las cuatro mozas de barrio, Mariana, cuando se dirige a Monsieur de Papillon en los versos 478 y 479: "Allon monsiu, ¿sabe bu / danzar?", así como la respuesta cómico-burlesca que Ramón de la Cruz pone en boca del francés: "Bien poco 'le' entiendo / el español" (vv. 479-480). No obstante, en medio de este desastre lingüístico que el dramaturgo se propone criticar –parodiando, de esta manera, las excentricidades de ciertos tipos de la sociedad del momento–, se elevan las voces puristas y castizas –observemos, entre otros, los parlamentos de Eusebio y de las majas, respectivamente–, cuyo estudio merecería una atención especial y podría ser objeto de otro artículo.

Hemos podido constatar que *El cocinero* pertenece a un género menor en el que se esbozan, también con un tono menor, ciertas costumbres ligeras del momento –especialmente el vicio desmesurado del apego a lo extranjero– satirizándolas. Y decimos "se esbozan" porque en una pieza que se representa en los veinticinco minutos que dura el intermedio de una obra mayor no pueden aparecer plenamente desarrolladas las ideas de la misma, ni tampoco el carácter de los personajes que las encarnan, también esbozados con unas pocas pinceladas, eso sí, con notas de individualidad rápidas pero certeras, puesto que, además, la composición está escrita por Ramón de la Cruz sabiendo el actor o la actriz que iba a representar el papel.

Los actores que tenían talento musical podían lucirse tanto con el Coro y las seguidillas gitanas iniciales como con los cantos de las mozas de barrio y la tonadilla final, todo lo

9. "Amico, no puede más; / yo hace todo aquel que puedo." (vv. 24 y 25) es la primera intervención de ellos que encontramos, esta vez en boca de Monsieur de Andoville.

cual ofrecía, igualmente, la posibilidad de realzar la teatralidad de la representación, de ahí que la música fuese un elemento importante en los sainetes, siempre de carácter popular-tradicional, como la misma versificación romancesca.

Por otro lado, acabaremos nuestra exposición refiriéndonos al conocimiento de la lengua francesa por todas las partes implicadas: autor, actores y público. En primer lugar, decir que Ramón de la Cruz era un buen conocedor del francés, como lo muestran las traducciones y adaptaciones que hizo de obras galas. En segundo término, ya hemos hablado de los problemas de los cómicos, los cuales llevan al dramaturgo a la utilización de la pronunciación figurada. Finalmente, hacer constar que los nobles, burgueses y clérigos de los palcos entienden el francés –minoría elitista receptora–, pero la gente del pueblo tiene dificultades y, a veces, ello da lugar a situaciones cómicas tanto espontáneas, entre los espectadores del público, como ingenizadas por el autor de la pieza para ser dichas por los personajes plebeyos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTOLA, Miguel, *Los Afrancesados*, Madrid, Turner, 1976.

CRUZ, Ramón de la, *Sainetes de Don Ramón de la Cruz, en su mayoría inéditos*, Ed. de Emilio Cotarelo y Mori, Madrid, Bailly-Bailliere, 1915-1928, 2 vols.

CRUZ, Ramón de la, *Sainetes*, Ed. de Francisco Lafarga, Madrid, Cátedra, 1990.

CRUZ, Ramón de la, *Sainetes*, Ed. de Mireille Coulon, Madrid, Taurus, 1985.

CRUZ, Ramón de la, *Doce Sainetes*, Ed. José-Francisco Gatti, Labor, Barcelona, 1972.

CRUZ, Ramón de la, *Sainetes*, Ed. de John Dowling, Madrid, Clásicos Castalia, 1981.

LAFARGA, Francisco (ed.), *Imágenes de Francia en las letras hispánicas*, Barcelona, PPU, 1989.

LAFARGA, Francisco, "La lengua francesa en el teatro español del siglo XVIII", en García-Bascuñana, J., Lépinette, B. y Roig, C. (eds.), *L' "universalité" du français et sa présence dans la Péninsule Ibérique, Documents*, nº 18, Paris, SIHFLES, 1996, pp. 461-473.

SARRAILH, Jean, *La España ilustrada en la segunda mitad del siglo XVIII*, Méjico, FCE, 1992.

Victoria Béguelin-Argimón

*Como agua para
chocolate:*

**El cine al servicio de
los textos literarios
en ELE**

COMO AGUA PARA CHOCOLATE: EL CINE AL SERVICIO DE LOS TEXTOS LITERARIOS EN ELE

Victoria Béguelin-Argimón

Universidad de Lausana y Haute Ecole Pédagogique, Vaud

La lectura de textos literarios en L2, un camino erizado de dificultades

Todos conocemos los escollos que presenta la lectura en una lengua extranjera. Se trata a menudo de una lectura lineal, más lenta que en L1, entorpecida por la falta de vocabulario y por conocimientos gramaticales y culturales limitados, y a la que se suelen aplicar unas estrategias inadecuadas. Cuando de textos literarios se trata, las dificultades se multiplican. Por una parte, algunos aprendices no leen literatura en su propia lengua por lo que carecen de experiencia como lectores de este tipo de escritos. Además, el aura de prestigio social del que goza el texto literario provoca un respeto que desestabiliza y mella la confianza en los lectores, sobre todo cuando se trata de leer en L2; incluso hay quienes tienen la profunda convicción de que a la literatura sólo se accede después de haber recorrido un largo y penoso camino hasta el dominio de la lengua. Por otra parte, el texto literario presenta unas dificultades intrínsecas: la estructura, el argumento, el tiempo, los personajes o el papel del narrador, para citar solamente los más elementales. La interpretación se complica cuando entran en juego la ironía, el humor, la polisemia, las imágenes de estilo, las referencias culturales o la intertextualidad.

Como profesores, seguramente más de una vez habremos sentido dudas al querer introducir la literatura en el aula en etapas intermedias del aprendizaje. ¿Qué leer que no sea demasiado difícil, ni demasiado largo, ni demasiado complejo desde el punto de vista histórico y sociocultural? Olvidamos, quizás, que podemos acompañar y guiar a nuestros estudiantes en la aventura literaria mediante soportes complementarios y actividades que les permitan acercarse paulatina y globalmente a los textos. En etapas en las que se persigue todavía la consolidación de la lengua, el texto literario constituye tanto un apoyo para conseguir tal objetivo como un fin en sí mismo. Las adaptaciones cinematográficas de obras literarias pueden convertirse en un poderoso aliado: en ellas, la imagen, la lengua y el sonido se aúnan para permitir la contextualización lingüística y proporcionar información sociocultural, facilitando la comprensión y la interpretación del texto. Literatura y cine aparecen así como recursos suplementarios en nuestro abanico de materiales didácticos.

El cine como ayuda

Cuando el cine entra en la clase de L2 como complemento a la lectura de un texto literario, una práctica frecuente es la de leer la obra y visionar seguidamente la película: el recurso al cine se asimila en tal caso a un momento de relax, a una recompensa después del esfuerzo que exige la lectura. Integrada de ese modo, la adaptación cinematográfica se sitúa en un plano accesorio y no reviste carácter didáctico alguno. Sin embargo, frente a los escollos de los textos literarios en L2, el cine puede constituir un valioso instrumento que actúa a distintos niveles:

1. Proporciona confianza: la familiaridad de cualquier aprendiz con el lenguaje cinematográfico allana la entrada en el texto literario; la inmediatez de la aprehensión visual permite pasar fácilmente de lo conocido (transmitido sobre todo por la imagen) a lo desconocido (transmitido por la lengua).
2. Hace surgir la motivación: el visionado de una película o de algunas de sus secuencias estimula las ganas de entrar en el texto y en su problemática.
3. Crea unas expectativas respecto al texto y permite activar hipótesis de lectura, estrategia de importancia capital en la comprensión lectora en L2.
4. Contextualiza la lengua y la hace más accesible: por un lado, el sonido (ruidos de fondo, música, sistema paralingüístico) refuerza un mensaje que en el texto literario sólo se expresa verbalmente; por otro, la imagen refleja el lenguaje no-verbal (química y proxémica).
5. Da una información sociocultural inmediata, ampliando los conocimientos del mundo (entorno geográfico e histórico) y los valores, actitudes y modos de comportamiento de la cultura de la L2.
6. Estimula la interpretación personal ya que enfrenta al lector con una lectura concreta, la realizada por el propio director de la película.

Actividades combinadas de texto literario y cine

Teniendo en cuenta lo que acabamos de exponer, vamos a presentar una secuencia didáctica para facilitar la lectura del primer capítulo de la novela *Como agua para chocolate*. Nuestra propuesta se basa en una utilización combinada, dosificada y didactizada de imagen y texto. La explotación del cine para acceder al texto literario da pie a múltiples actividades que permiten la práctica de las cuatro destrezas. La lectura, lejos de estar pensada como algo aislado, se integra así en tareas más complejas que exigen la implicación del aprendiz a todos los niveles: comprensión auditiva precedida o seguida de una lectura global o intensiva; visualización; práctica oral de la negociación en grupo o en parejas; formulación de hipótesis; redacción de fragmentos del texto o creación de *scripts*; comparación de las producciones con el original, etc. El objetivo final es ayudar a los aprendices a acercarse a la literatura y a explorarla a la vez que a producir, expresar y valorar sus propias respuestas frente a la misma. Realizando unas actividades en las que

tienen que hablar, compartir información con otros, comparar, escribir, escuchar, observar o leer, aumenta su motivación y llegan a familiarizarse más íntimamente con el texto.

Como agua para chocolate

La novela *Como agua para chocolate*, publicada en 1978 por la mexicana Laura Esquivel, se convirtió muy rápidamente en un éxito de ventas, al que contribuyó posteriormente la adaptación cinematográfica que Alfonso Arau realizó en 1992. Sin entrar en el mayor o menor valor literario de la obra, tres ingredientes harán de la novela una lectura amena, sin artificios y con la que un público de adolescentes o jóvenes puede encontrar afinidades. En primer lugar, el tema: el matrimonio imposible entre Pedro y Tita a causa de unas costumbres ancestrales impuestas por una madre autoritaria y la “solución” que acepta Pedro de casarse con la hermana de Tita para vivir junto a su amada. En segundo lugar, el componente de realismo mágico: Tita logrará comunicar sus sentimientos a través de sus preparaciones culinarias. Y, por último, la estructura de la misma: doce capítulos articulados en torno a los doce meses del año y a doce recetas. *Como agua para chocolate* permite familiarizarse también con una serie de elementos socioculturales interesantes relacionados con México, su gastronomía y su historia, así como sobre los valores y modo de vida de la burguesía en este país a principios del siglo XX.

Desarrollo de la actividad

- 1.1. Objetivo general
 - Facilitar la lectura del primer capítulo de la novela *Como agua para chocolate* a través del visionado de las secuencias correspondientes de la película.
- 1.2. Objetivos específicos:
 - Comprender la situación inicial.
 - Percibir el carácter de los personajes.
 - Contrastar los valores sociales reflejados en la novela con los actuales.
 - Emitir hipótesis.
 - Comparar la película con la novela.
 - Escribir para entrar en el texto.
- 1.3. Nivel: a partir de B1 (adaptar el ritmo de las actividades y las exigencias según el nivel).
- 1.4. Tiempo: 10-12 horas de trabajo (incluido el tiempo de lectura individual del capítulo).
- 1.5. Número de alumnos: se puede realizar tanto con clases reducidas como numerosas.
- 1.6. Materiales
 - Novela: Esquivel, Laura: *Como agua para chocolate*. Barcelona: Grijalbo Mondadori, 1978 (numerosas ediciones de la obra).
 - Película: Arau, Alfonso (director): *Como agua para chocolate* (vídeo o DVD), 1992, duración: 120 min. aproximadamente.
 - Fichas de actividades fotocopiadas.

- 1.7. Dinámica: trabajo individual, en parejas, en grupo.
- 1.8. Destrezas: Comprensión oral y escrita. Expresión oral y escrita.

Los desafíos del primer capítulo

No hace falta señalar la importancia que revisten las primeras páginas de una novela para una lectura confortable y una comprensión cabal de la misma. En el primer capítulo de *Como agua para chocolate* podemos detectar una serie de dificultades potenciales para un lector de ELE entre las destacaremos las siguientes:

1. Comprensión de los personajes (papel, carácter y relaciones entre ellos):
 - a. Narrador
 - b. Mamá Elena
 - c. Tita, Rosaura y Gertrudis
 - d. Nacha y Chenchá
 - e. Pedro y Don Pascual.
2. Comprensión de la problemática.
3. Comprensión de los valores socioculturales que rigen la vida de los personajes y que fundamentan la novela.
4. Comprensión del papel de la cocina (espacio físico y gastronomía) en el universo de la novela.
5. Imbricación inesperada de narración y recetas de cocina.
6. Vocabulario (sobre todo el culinario).
7. Imágenes literarias (en particular todas las que se refieren al mundo de la cocina).

Etapas

1. Previsionado / prelectura

Se explica a los alumnos que vamos a leer una novela sobre un amor imposible que logrará manifestarse a través de la cocina. Se les da a leer la ficha 1 que contiene la sinopsis de la película y la contraportada del libro; se les pide que completen el cuadro con el objetivo de:

1. Facilitar una información básica y resumida sobre el tema en general, los personajes principales y el marco espacio-temporal en que se desarrolla la acción.
2. Poner de relieve desde el inicio de la lectura las diferencias entre los valores del lector y la sociedad en la que se desarrollará la acción.
3. Señalar la relación que se establece entre la cocina y los sentimientos.

Ficha 1

Vamos a leer *Como agua para chocolate* de Laura Esquivel, una novela sobre un amor imposible que logrará sobrevivir y manifestarse a través de la cocina. De esta novela, se ha realizado una adaptación cinematográfica que lleva el mismo título. La sinopsis de la película y la contraportada del libro te darán una primera información. Léelas y completa el cuadro:

Sinopsis

Director: Alfonso Arau; año de producción: 1992; duración: 123 min.

México, finales del siglo diecinueve y primeros años del siglo veinte: Mamá Elena se ha quedado viuda tras el infarto de su marido. Tiene tres hijas: Rosaura, Gertrudis y Tita. Para preservar la tradición de la familia De la Garza, la hija menor, Tita, está obligada a renunciar a su amor por Pedro para mantener a su madre durante la vejez. Como los enamorados no pueden casarse, Pedro busca una manera alternativa para acercarse a Tita. La situación crea tensiones y fuertes emociones que se muestran a través de la comida. La película examina la sensibilidad humana, los efectos de la represión, y la fuerza del amor. Las recetas culinarias son una parte importante de la película y marcan el paso de las estaciones de su vida y la acompañan en su tránsito a una sabrosa eternidad. La cocina se convierte en un espacio de creación y libertad donde Tita puede mostrar su amor y sus deseos mediante platos exquisitos. La película presenta la influencia de la magia y el misticismo con la alegoría de la comida, mientras trata también de acontecimientos políticos como la Revolución Mexicana, la condición de la mujer y el machismo.

Contraportada

Tita y Pedro se aman. Pero ella está condenada a permanecer soltera, cuidando a su madre hasta que ésta muera. Y Pedro, para estar cerca de Tita, se casa con la hermana de ella, Rosaura. Las recetas de cocina que Tita elabora puntúan el paso de las estaciones de su vida, siempre marcada por la presente ausencia de Pedro.

Como agua para chocolate es una agri dulce comedia de amores y desencuentros, una obra chispeante, tierna y pletórica de talento, que se ha convertido en uno de los mayores éxitos de la literatura latinoamericana.

"Estar como agua para chocolate" es como decir: a punto de explotar de rabia o de pasión amorosa.

Completa el siguiente cuadro:

Personajes	¿Qué ocurre?	¿Por qué?	¿Dónde?	¿Cuándo?

En parejas, releed los dos textos y contestad a las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué pensáis que Tita tiene que cuidar de su madre?
2. ¿Es habitual una situación así en Suiza actualmente? ¿Y antes?
3. ¿Quién cuida de las personas mayores en nuestra sociedad? ¿Qué pensáis de la situación en Suiza? ¿Conocéis otros países en los que sea diferente?
4. Haced una lista con cuatro o cinco argumentos a favor o en contra de las diferentes posibilidades de asistencia a las personas ancianas.
5. Pedro acepta casarse con Rosaura para estar al lado de Tita. Y tú, ¿podrías casarte con el / la hermano/a de la persona a la que amas para estar cerca de él / ella?
6. ¿Se te ocurre qué relación puede tener la cocina / la comida con el amor?

Poned en común vuestras ideas con el resto de la clase.

2. Visionado

Los alumnos visionan las secuencias de la película que corresponden al primer capítulo (10 min.) con el objetivo de:

1. Forjarse una idea general sobre el encadenamiento de los hechos.
2. Fijarse en los personajes y en su comportamiento.
3. Emitir hipótesis.

Ficha 2

Ahora vas a ver las secuencias de la película que corresponden al primer capítulo de la novela. Míralas con atención con el objetivo de responder por parejas después a las preguntas siguientes:

Personajes

1. ¿Qué personajes aparecen?
2. ¿Quién es el personaje que aparece al principio (narrador)?
3. Piensa en tres adjetivos que describan el carácter de cada uno de estos personajes.

Argumento

1. Las primeras secuencias de la película presentan en orden cronológico diferentes momentos de la vida de Tita hasta la edad de quince años. Trata de resumirlos en siete / ocho puntos:
 - i.
 - ii.
 - iii.
 - iv.
 - v.
 - vi.
 - vii.
 - viii.
2. ¿Cuál es la problemática al final del visionado de estas primeras secuencias?
3. ¿Qué crees que va a ocurrir?

3. Lectura

Se dan a leer los siguientes fragmentos del primer capítulo, lo que permite un primer contacto con el texto original, con el objetivo de:

1. Realizar una primera lectura global.
2. Encontrar correspondencias entre los fragmentos seleccionados y la película.

Ficha 3

Lee los siguientes pasajes de la novela. Intenta darles un título según el acontecimiento principal de la vida de Tita que aparece en ellos. Relaciónalos con alguno de los ocho puntos que has encontrado en la ficha 2.

1. Dicen que Tita era tan sensible que desde que estaba en el vientre de mi bisabuela lloraba y lloraba cuando ésta picaba cebolla; su llanto era tan fuerte que Nacha, la cocinera de la casa, que era medio sorda, lo escuchaba sin esforzarse. Un día los sollozos fueron tan fuertes que provocaron que el parto se adelantara. Y sin que mi bisabuela pudiera decir ni pío, Tita arribó a este mundo prematuramente, sobre la mesa de la cocina, entre los olores de una sopa de fideos que estaba cocinando, los del tomillo, el laurel, el cilantro, el de la leche hervida, el de los ajos y, por supuesto, el de la cebolla. Como se imaginarán, la consabida nalgada no fue necesaria, pues Tita nació llorando de antemano, tal vez porque sabía que su oráculo determinaba que en esta vida le estaba negado el matrimonio.
2. Este inusitado nacimiento determinó el hecho de que Tita sintiera un inmenso amor por la cocina y que la mayor parte de su vida la pasara en ella, prácticamente desde que nació, pues cuando contaba con dos días de edad, su padre,

o sea mi bisabuelo, murió de un infarto. A Mamá Elena, de la impresión, se le fue la leche.

3. Por tanto, desde ese día, Tita se mudó a la cocina y entre atoles y tés creció de lo más sana y rozagante.

4. Fue entonces cuando Pedro le confesó su amor.

– Señorita Tita, quisiera aprovechar la oportunidad de poder hablarle a solas para decirle que estoy profundamente enamorado de usted. Sé que esta declaración es atrevida y precipitada, pero es tan difícil acercársele, que tomé la decisión de hacerlo esta misma noche. Sólo le pido que me diga si puedo aspirar a su amor.

– No sé qué responderle; déme tiempo para pensar.

– No, no podría, necesito una respuesta en este momento: el amor no se piensa, se siente o no se siente. Yo soy hombre de pocas, pero muy firmes palabras. Le juro que tendrá mi amor por siempre. ¿Qué hay del suyo? ¿Usted también lo siente por mí?

– ¡Sí!

5. – Claro, que si lo que les interesa es que Pedro se case, pongo a su consideración a mi hija Rosaura, sólo dos años mayor que Tita, pero está plenamente disponible y preparada para el matrimonio...

Al escuchar estas palabras, Chenchá por poco tira encima de Mamá Elena la charola con café y galletas que había llevado a la sala para agasajar a don Pascual y a su hijo.

6. Cuando Tita estaba acabando de envolver las tortas que comerían al día siguiente, entró en la cocina Mamá Elena para informarles que había aceptado que Pedro se casara, pero con Rosaura.

Al escuchar la confirmación de la noticia, Tita sintió como si el invierno le hubiera entrado al cuerpo de golpe y porrazo: era tal el frío y tan seco que le quemó las mejillas y se las puso rojas, rojas, como el color de las manzanas que tenía frente a ella. Este frío sobrecogedor la habría de acompañar mucho tiempo sin que nada lo pudiera atenuar...

7. Don Pascual y Pedro caminaban lentamente y hablaban en voz baja, reprimida por el enojo.

– ¿Por qué hiciste esto, Pedro? Quedamos en ridículo aceptando la boda con Rosaura. ¿Dónde quedó pues el amor que le juraste a Tita? ¿Qué no tienes palabra?

– Claro que la tengo, pero si a usted le negaran de una manera rotunda casarse con la mujer que ama y la única salida que le dejaran para estar cerca de ella fuera la de casarse con su hermana, ¿no tomaría la misma decisión que yo?

Nacha no alcanzó a escuchar la respuesta porque el Pulque, el perro del rancho, salió corriendo, ladrándole a un conejo al que confundió con un gato.

– Entonces, ¿te vas a casar sin sentir amor?

– No, papá, me caso sintiendo un inmenso e imperecedero amor por Tita.

8. Lo amó desde esa noche para siempre. Pero ahora tenía que renunciar a él. No era decente desear al futuro esposo de una hermana. Tenía que tratar de ahuyentarlo de su mente de alguna manera para poder dormir. Intentó comer la torta de Navidad que Nacha le había dejado sobre su buró, junto con un vaso de leche. En muchas ocasiones le había dado excelentes resultados. Nacha, con su gran experiencia, sabía que para Tita no había pena alguna que no lograra desaparecer mientras comía una deliciosa torta de Navidad. Pero no en esta ocasión. El vacío que sentía en el estómago no se alivió. Descubrió que el hueco no era de hambre; más bien se trataba de una álgida sensación dolorosa. Era necesario deshacerse de este molesto frío. Como primera medida se cubrió con una pesada cobija y ropa de lana. El frío permanecía inamovible. Entonces se puso zapatos de estambre y otras dos cobijas. Nada. Por último, sacó de su costurero una colcha que había empezado a tejer el día en que Pedro le habló de matrimonio. Una colcha como ésta, tejida a gancho, se termina aproximadamente en un año. Justo el tiempo que Pedro y Tita habían pensado dejar pasar antes de contraer nupcias. Decidió darle utilidad al estambre en lugar de desperdiciarlo y rabiosamente tejió y lloró y tejió, hasta que en la madrugada terminó la colcha y se la echó encima. De nada sirvió. Ni esa noche ni muchas otras mientras vivió logró controlar el frío.

4. Segundo visionado

Se realiza un segundo visionado del conjunto con el objetivo de:

1. Introducirse en el universo de la cocina.
2. Comprender los vínculos entre la cocina y los personajes de la novela.

Ficha 4

Ahora realizarás un segundo visionado. La acción tiene lugar en casa de Tita.

1. Fíjate en qué partes de la casa se desarrollan las diferentes secuencias.
2. Anota el vocabulario relacionado con la cocina que oigas o que aparezca durante el visionado (alimentos, vajilla, mobiliario...).

Después, puedes hablar con tu compañero-a:

3. ¿Qué importancia os parece que tiene la cocina en la película?
4. ¿En qué es especial este papel preponderante?

5. Lectura

Se realiza individualmente una lectura completa del capítulo con el objetivo de:

1. Señalar las diferencias entre la adaptación cinematográfica y el texto literario.
2. Tomar posición sobre la interpretación del texto por parte del director.

Ficha 5

Lee ahora el capítulo primero completo:

1. Señala cinco pasajes de la novela que no aparecen en la película. ¿Qué nos permiten saber?
2. ¿Recuerdas algún elemento de la versión cinematográfica que no esté en la novela?
3. La sucesión de los hechos seguía en la película un orden cronológico. Fíjate si ocurre lo mismo en la novela. Busca una secuencia importante que rompe la cronología.
4. Teniendo en cuenta que la película se basa en la novela, ¿te parece que el director ha sido fiel al texto o se ha tomado alguna libertad? ¿Qué versión prefieres, la literaria o la cinematográfica? Justifica tu punto de vista.

6. Postlectura

Se pueden proponer algunas actividades de escritura y de expresión oral que permiten al lector de L2:

1. Entrar en la obra.
2. Ponerse en la piel de los personajes.
3. Implicarse en el proceso de creación.

6.1. Actividades de escritura

Se pueden ofrecer todas las actividades, entre las que el estudiante escoge, o bien el profesor puede seleccionar alguna de ellas, según el trabajo que desee realizar con la clase. Las actividades 4-5 obligan a resumir la acción, ya que el estudiante necesitará recapitular la situación para poder pedir consejo.

Ficha 6-A

Relación Tita / Pedro:

Relee las páginas sobre la visita de Pedro y su padre para pedir la mano de Tita:

1. Imagina que eres Tita. Después de la visita, escribes en tu diario íntimo lo que ha pasado y cómo te sientes.
2. Imagina que eres Pedro. Escribe en tu diario íntimo lo que ha ocurrido y cómo te sientes.
3. Cartas de amor de Pedro a Tita o viceversa.
4. Pedro escribe a una de sus hermanas para explicar lo que ha ocurrido y pedirle consejo sobre qué debe hacer.
5. Eres una amiga de Tita. Sabes lo que ha ocurrido durante la visita de Pedro. Escribe una carta a Tita, diciéndole lo que piensas que tiene que hacer.

6.2. Actividades de expresión oral

Ficha 6-B

1. ¿Con qué personaje en esta película / novela os gustaría hablar personalmente? ¿Qué os gustaría decirle o preguntarle? ¿Cómo creéis que respondería?
2. ¿Con qué personaje de la película / novela os gustaría menos hablar? ¿Por qué?
3. Imaginad el encuentro y la conversación entre Tita y Pedro después de lo ocurrido. ¿Cómo sería un *script* para esta escena? Escribidlo y actúad. ¿Qué os parecería si filmarais la escena en un vídeo?

7. Actividades de descubrimiento sociocultural

Después de leer el primer capítulo, los estudiantes completan el siguiente cuadro donde consignan los elementos socioculturales relevantes y realizan la actividad propuesta con el objetivo de:

1. Observar los valores de la sociedad que aparece en la novela.
2. Contrastar dichos valores con los propios.

Ficha 7

Tienes que realizar un breve informe acerca de la sociedad en la que viven Tita y Pedro con el objetivo de informar a los próximos lectores del libro sobre los valores que se reflejan en él. Puedes concentrarte en los aspectos socioculturales del cuadro siguiente; reflexiona sobre lo que has leído, completa el cuadro y redacta después el texto.

Relaciones personales	Comportamientos / Rituales	Vida cotidiana	Condiciones de vida	Valores
Familia Padres / hijos Hombre / mujer	Nacimiento Muerte Visitas Petición de mano	Actividades Cocina	Clases sociales Importancia de la cocinera Criada	Comida Amor Superstición

Este cuadro se podría completar también poco a poco durante la lectura.

Conclusión

Una alternativa a la utilización de las actividades propuestas como preámbulo al texto completo sería su uso como secuencia didáctica independiente, es decir, sin que su realización implicara una lectura posterior de toda la novela. Por un lado, la situación, la temática y los valores que se reflejan tanto en el texto como en la película poseen un atractivo suficiente para ser tratados de forma autónoma. Por otro, la variedad de actividades presentadas ofrece un marco adecuado para trabajar de modo equilibrado las diferentes destrezas. En cualquier caso, esperamos que esta secuencia pueda servir de pista y deje entrever el interés didáctico que encierra el uso combinado de texto literario e imagen, práctica que permite a nuestros estudiantes enfrentarse de forma temprana a la literatura con conocimientos de la lengua todavía limitados.

Bibliografía

Arau, Alfonso (director): *Como agua para chocolate* (vídeo o DVD), 1992, duración aproximada: 120 min.

Esquivel, Laura: *Como agua para chocolate*. Barcelona: Grijalbo Mondadori, 1978 (numerosas ediciones de la obra)

Internet

www.spanport.ucsb.edu/projects/llcf/films/comoaguaparachocolate/index.htm - 8k - (página Internet sobre *Como agua para chocolate*)

Inmaculada Molina Mediavilla

**La actitud del
examinador ante la
evaluación de la
expresión e interacción
oral. El caso de los
DELE**

LA ACTITUD DEL EXAMINADOR ANTE LA EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORAL. EL CASO DE LOS DELE

Inmaculada Molina Mediavilla

Técnico de gestión académica del Departamento de Certificación Lingüística del Instituto Cervantes. Madrid

1. LA PRUEBA ORAL: PRINCIPALES DIFICULTADES

De entre todas las pruebas que conforman un examen de lengua extranjera, probablemente es la parte en que se califica la expresión e interacción oral la que provoca un mayor grado de ansiedad en el candidato. Podríamos alegar muchas y muy variadas razones para ello, y la del peso de esta prueba en la calificación final no es la menor de todas: en el caso de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE), la calificación de la expresión oral supone el treinta por ciento de la nota final, frente al quince o veinte por ciento, según los casos, de las restantes pruebas.

Pero quizá lo más curioso sea la inquietud que la prueba oral despierta también en muchos profesores que se ven en el caso de tener que actuar como examinadores orales. Es evidente que el examinador no arriesga nunca en la misma medida que el candidato: no está en juego una nota que le propiciará o no la obtención de una beca, de un puesto de trabajo o la simple satisfacción de ver recompensados sus esfuerzos. Ahora bien, el hecho de que administrar el examen oral y calificar a los candidatos le provoque preocupación y dudas sobre su propia actuación, debería ser interpretado de forma positiva: supone que el examinador se reconoce vulnerable y falible, y que eso mismo le sirve como incentivo para cumplir sus funciones con rigor y honestidad.

¿Qué es lo que hace que la evaluación de la expresión e interacción oral provoque inseguridad tanto a quienes se someten a ella, como, con otros matices, a quienes la administran? Para empezar, la propia naturaleza de la prueba. Existe una gran indefinición en cuanto a qué aspectos deberíamos tener en cuenta a la hora de evaluar. La evaluación de la expresión oral ha sido, durante mucho tiempo, relegada a un segundo plano, en beneficio de otros aspectos más fácilmente ponderables y que ocasionaban un menor conflicto ético en el examinador: los conocimientos léxicos y gramaticales del candidato,

por ejemplo, evaluados mediante ítems objetivos que permitían emitir una calificación precisa, siempre han sido un referente mucho más tranquilizador, tanto para profesores preparadores como para examinadores.

Esta actitud de indiferencia hacia la competencia oral, que se daba originalmente en el aprendizaje de lenguas y, en consecuencia, en la evaluación, ha provocado durante años un evidente retraso en el estudio de sus características específicas. En realidad, en el curso de un examen oral se entrecruzan muchos rasgos a un tiempo: debemos constatar, como sabemos, el nivel de dominio léxico o gramatical del candidato, pero también su fluidez, su capacidad de interacción o su dominio de ciertas estrategias. Sin embargo, se nos pide que analicemos conjuntamente todos esos rasgos y algunos otros, en un breve espacio de tiempo real (dado lo efímero de la prueba) y además, mediante la aplicación de unos criterios que implican una inevitable carga de subjetividad y que los examinadores siempre acabamos percibiendo como insuficientes o imprecisos.

Es cierto que nunca nos enfrentamos solos a esta parte del examen. El examinador oral cuenta con unas instrucciones muy precisas acerca de cómo interactuar con el candidato, que tratan de delimitar esa variedad de rasgos de la prueba oral. Las sugerencias de intervención que se proporcionan junto con el material de examen, y que intentan cubrir, en la medida de lo posible, cualquier imprevisto, tienen como fin garantizar la equidad de la prueba para todos los candidatos en cuanto al orden, desarrollo y duración de las tareas, así como en lo concerniente a la intervención del examinador. Pero hay un aspecto que siempre se escapa a este intento de control y rompe, a veces de forma sorprendente, la tan buscada uniformidad del examen: la actuación del candidato.

El candidato acude al examen con unos conocimientos que ha ido adquiriendo de muy variadas formas: a través de la enseñanza académica o por contacto con la lengua sin apenas necesidad de estudio metódico; a lo largo de varios años o en un breve espacio de tiempo; obligado por circunstancias laborales o académicas o por mero afán de aprender. Y también se lleva consigo su conocimiento del mundo, sus experiencias y un conjunto de rasgos de personalidad que, unidos a todas las circunstancias en que ha tenido lugar su aprendizaje de la lengua, harán de él un ser único e inclasificable. Por eso, la aplicación de una rutina de interacción entre el examinador y cada uno de los diferentes candidatos, siempre dejará un resquicio por el que podrá colarse lo imprevisto, la reacción o la réplica inesperada, aunque en la mayoría de los casos esto no tenga mayores consecuencias.

Precisamente esa función, la de evitar que los posibles desvíos del plan establecido afecten negativamente al desarrollo de la prueba, la asume el examinador. Su responsabilidad en el curso del examen es doble: por una parte, observa y califica la actuación del candidato¹. Pero, por otra, participa activamente en la interacción con él. Por supuesto,

1. En la prueba oral de los exámenes DELE participan dos examinadores, pero solo uno toma parte en la interacción con el candidato, mientras que el otro permanece en silencio. Esa asignación de papeles facilita que el primero haga una evaluación holística y el segundo pueda evaluar de forma analítica, con atención detallada a muy variados aspectos.

sabemos que no se trata de un intercambio conversacional espontáneo y natural, pero aun así, examinador y candidato parten del acuerdo tácito de desarrollar la interacción de modo que, al menos, lo parezca. Y al igual que el candidato, decíamos, aporta a la prueba algo más que sus conocimientos lingüísticos, al examinador le ocurre otro tanto. No se trata solo de rasgos de carácter o de su mayor o menor experiencia en el aula o en el campo de la evaluación. Faltan informes estadísticos que validen de forma científica lo que, hasta el momento, son más bien impresiones recogidas a partir de la opinión de examinadores y candidatos, como, por ejemplo, la mayor dureza de los examinadores no nativos (quizá debida a la valoración de su propio esfuerzo por lograr el dominio de la lengua que ahora evalúan), o los muy comprensibles efectos negativos del cansancio provocado por un número elevado de exámenes orales en un breve espacio de tiempo.

No nos movemos, pues, en un terreno de precisión y objetividad absolutas. Si acaso, intentamos orientarnos en esa dirección siendo rigurosos en el desarrollo de las tareas y en la aplicación de los criterios de calificación. Pero resulta imposible obviar que la interacción oral es siempre, por naturaleza, imprevisible.

2. TIPOS DE TAREAS

Como hemos señalado más arriba, las tareas que componen la prueba de expresión oral constituyen la base invariable sobre la que actúan candidato y examinador. Pertenecen al terreno de los aspectos del examen previamente establecidos, cuya duración y estructura nosotros no debemos modificar, con el fin de garantizar que todos los candidatos disfruten de idénticas oportunidades. Todos, también, deben ser conocedores de lo que se espera de su actuación en cada una de las tareas que integran el examen y es labor del examinador proporcionarles información detallada antes del inicio de cada una de ellas, así como resolver las dudas que puedan plantearse durante su desarrollo.

En el caso de los Diplomas de Español, como también en los sistemas de evaluación de otras lenguas, la selección de dichas tareas no responde a una decisión arbitraria, sino a unos criterios coherentes que prácticamente reflejan los cuatro tipos de habla informativa que distinguen Brown y Yule (1983): descripción, instrucción, narración y expresión y justificación de una opinión.

La estructura de la prueba oral de los exámenes DELE es, a lo largo de sus diez minutos de duración en el Nivel inicial y quince minutos en los Niveles intermedio y superior (sin tiempo de preparación en el caso de este último), como sigue²:

2. Para una información más detallada sobre el desarrollo de las pruebas orales de los Diplomas pueden consultarse los siguientes enlaces: Recomendaciones para preparar las pruebas orales en: diplomas.cervantes.es/candidatos/modelo.jsp ; y Guías de los Diplomas, en: diplomas.cervantes.es/profesores/guias.jsp.

NIVEL INICIAL

SALUDO

- PARTE 1:** Diálogo con el tribunal (1-2 minutos)
- PARTE 2:** Situación simulada (2 minutos)
- PARTE 3:** Historieta (2-3 minutos)
- PARTE 4:** Diálogo con el tribunal a partir de la historieta (3 minutos)

DESPEDIDA
CALIFICACIÓN

NIVEL INTERMEDIO

SALUDO

- LÁMINA** (4 minutos)
- EXPOSICIÓN** (2-3 minutos)
- CONVERSACIÓN** (5 minutos)

DESPEDIDA
CALIFICACIÓN

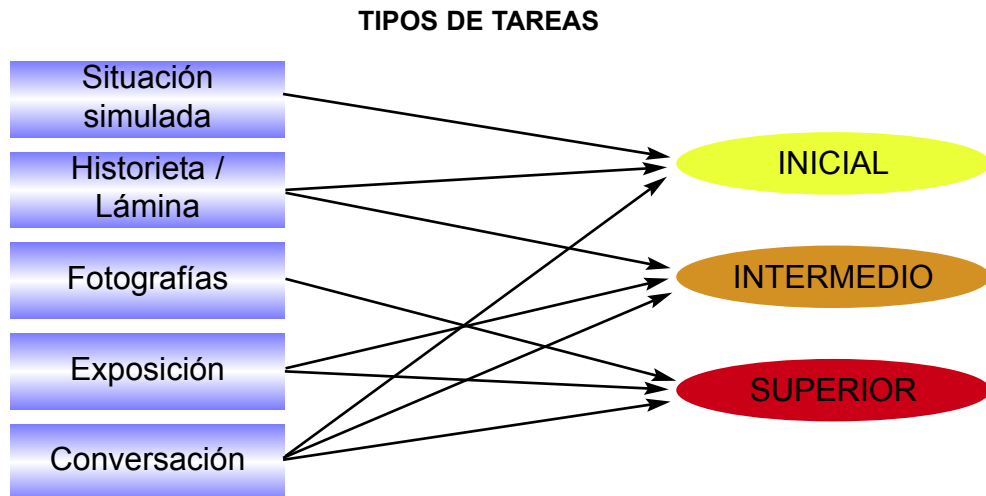
NIVEL SUPERIOR

SALUDO

- PRIMERA SECCIÓN:**
FOTOGRAFÍAS (4 minutos)
- SEGUNDA SECCIÓN:**
 - a. EXPOSICIÓN (4 minutos)
 - b. CONVERSACIÓN (4 minutos)

DESPEDIDA
CALIFICACIÓN

Y esta estructura se hace explícita mediante la siguiente distribución de tareas en los tres niveles de los Diplomas:



- La situación simulada es una tarea propia del Nivel inicial. El candidato, durante el tiempo de preparación, valora su posible reacción ante la situación propuesta, reacción que deberá reproducir, en diálogo con el examinador, al principio de la prueba. Este tipo de tarea afianza la seguridad del candidato en un nivel en el que todavía necesita sentirse anclado, además de concederle unos minutos para preparar su interacción, algo que seguramente no podría hacer en situaciones cotidianas. Sin embargo, este formato cerrado también entraña un riesgo que puede evitarse si se transmite con antelación al candidato una información clara y sencilla acerca de su objetivo: es fácil caer en la tentación de diseñar una actuación demasiado elaborada y, por lo mismo, poco natural y apropiada al caso. No debemos olvidar que en este nivel y esta fase del examen se busca, ante todo, eficacia y adecuación, dos criterios que examinador y candidato deben tener presentes en todo momento.
- El apoyo gráfico también busca transmitir seguridad al candidato, aunque su naturaleza y utilización varía en los tres niveles de los DELE: mientras que en los Niveles inicial e intermedio se dispone de historietas dibujadas, compuestas por cuatro viñetas, en el Nivel superior se trata de parejas de fotografías que comparten un hilo conductor. En los dos primeros niveles, el candidato deberá mostrar su capacidad para describir y narrar acontecimientos, aunque con una salvedad en el caso del Nivel intermedio: en la última viñeta deberá ocupar el lugar de uno de los personajes y demostrar al examinador su capacidad para reaccionar de manera adecuada.

Nuevamente, en este caso el factor fundamental que propicie una buena actuación del candidato será la claridad en la explicación de la tarea: este debe saber en todo momento cuándo esperamos de él una narración de los acontecimientos, una descripción de lugares o personajes o su propia reacción ante una situación determinada. En demasiadas ocasiones la información escasa o confusa malogra una actuación que el nivel de conocimientos hacía presagiar más brillante. En el caso del Nivel superior, además, se da la circunstancia de que muchos candidatos y no pocos examinadores creen que la descripción precisa de las fotografías es el objetivo primordial de esta tarea. Pero si prestamos atención a las distintas parejas de imágenes con que contamos para este nivel, nos daremos cuenta de que no es esa la pretensión. Suele tratarse de fotografías planas en las que la descripción de contenidos no puede ir mucho más allá de un compendio de rasgos físicos o una enumeración de tareas cotidianas que un candidato de nivel inferior podría acometer con igual precisión. El apoyo gráfico, en todos los casos, pretende facilitar que el candidato muestre su mejor cara, pero nunca limitar o entorpecer su actuación. Y, en este nivel, ese riesgo es más frecuente que en los dos inferiores. Por eso es necesario animar al candidato, incluso en pleno desarrollo del examen, a interpretar más allá de lo que la imagen le ofrece: a decir lo que ve y lo que cree que significa, a relacionarlo con su propio mundo de experiencias y sentimientos, a encontrar referencias que lo lleven a otros temas; a jugar con las imágenes, en suma. La representación de un grupo de niños frente a una pareja de ancianos³ permite, más allá de la descripción de sus ropas o sus actos, encontrar vínculos que remitan al mundo familiar del can-

3. Puede verse una muestra de antiguo material gráfico en las ya citadas *Recomendaciones para preparar las pruebas orales*.

didato, a su propia niñez, a su concepto de las relaciones, del paso del tiempo, o a multitud de anécdotas que podría desgranar con mucha más naturalidad, mostrando, al mismo tiempo, su auténtica capacidad para narrar, describir u opinar.

- En cuanto a la fase en la que el candidato hace una exposición de su opinión sobre un tema seleccionado, es común, con ligeras diferencias de planteamiento, a los Niveles intermedio y superior y quizá sea la que más confusión puede provocar en el candidato. Por eso resulta habitual que este se dé por satisfecho con esbozar unas pocas ideas inconexas que apenas agotan un minuto de los tres o cuatro de que dispone. En el caso del Nivel intermedio este riesgo es más fácil de evitar: el candidato dispone de tres temas de interés general, de los que debe escoger uno, y preparar, durante quince minutos, su posterior intervención. Además, cada tema va acompañado de una serie de sugerencias que le ayudarán a activar sus ideas y le impedirán enfrentarse solo al papel en blanco durante el tiempo de preparación. Por eso en este nivel el concepto de *exposición* puede entenderse mejor, ya que al candidato se le ha proporcionado un tiempo de preparación, unas indicaciones (aunque no de uso obligatorio) y la oportunidad de monologar durante unos dos o tres minutos para expresar libremente su opinión.

Sin embargo, en el Nivel superior esta prueba presenta algunas particularidades que contribuyen a crear confusión respecto al verdadero objetivo de la misma. En un nivel en el que no existe tiempo de preparación, al candidato se le ofrecen tres frases, de cierta complejidad conceptual, para que seleccione una y *exponga*, también aquí, su acuerdo o desacuerdo con ella. En principio, podríamos hablar de dos grandes dificultades a este respecto: por una parte, el hecho de que candidatos y examinadores tendemos casi siempre a asociar la idea de *exposición* con la de monólogo prolongado, preparado con antelación y, por eso mismo, de factura impecable en fondo y forma. Un concepto que se acerca más a la idea de exposición académica que a la breve expresión de opiniones que se busca en un examen oral de lengua extranjera. La confusión del candidato nace del contraste entre este concepto y la realidad de la tarea: con la tensión que supone hallarse en presencia de los examinadores y con un tiempo muy limitado para leer con atención las frases y comprenderlas, se le pide que seleccione una de ellas e improvise de inmediato una opinión argumentada.

Por otra parte, en este punto es frecuente encontrarse con una asunción errónea: la de considerar que el nivel de conocimientos lingüísticos del candidato va parejo con su nivel de conocimientos del mundo o su grado de madurez intelectual. En muchas ocasiones, la juventud o el sesgo cultural son grandes obstáculos que dificultan, quizá no tanto la comprensión de los conceptos contenidos en las frases, como la capacidad de improvisar y desarrollar una opinión en tono más bien formal sobre temas complejos. Pensemos que tal vez muchos nativos encontrarían grandes dificultades para llevar a cabo con éxito esta misma tarea en su propia lengua.

Los examinadores debemos recordar en esta fase del examen que esperamos, ante todo, una coherencia en el desarrollo de las ideas y un discurso bien trabado en el que los errores léxicos o gramaticales no pueden marcar la única pauta. No parece justo evaluar una exposición oral, preparada o no, pero en ningún caso leída, con el mismo criterio que aplicaríamos a una argumentación escrita, que el tiempo de planificación y redacción nos habría permitido retocar hasta un grado impensable en este caso.

- Finalmente, la única tarea común a los tres niveles de los exámenes es la conversación final que mantiene el candidato con el examinador. Mucho se ha discutido sobre la pertinencia de este formato a la hora de obtener una muestra relevante de la capacidad de interacción del candidato. El aspecto más frecuentemente criticado de esta parte del examen es la clara situación de desventaja en que se sitúa al candidato desde el primer momento. Tanto él como el examinador saben que no se tratará nunca de una interacción real, donde ambos participantes colaboren en igual medida, ya que el candidato no guiará la conversación en ningún momento, no la iniciará ni la dará por terminada y tampoco tomará la iniciativa para interpelar o replicar al examinador. En suma, se verá obligado a adoptar una actitud más bien pasiva y a responder a las preguntas del examinador, con mayor o menor extensión y fortuna, de tal modo que la conversación acaba por semejar un interrogatorio. No obstante, las dificultades evidentes de esta tarea podrían ser superadas e incluso rentabilizadas por el candidato si, en lugar de dar respuestas concisas y de poco riesgo, intentara extenderse mediante el recurso, una vez más, a su propio mundo de experiencias y conocimientos. Un carácter tímido o retraído, una personalidad poco dada a la charla social, pueden ser rasgos que los demás identifiquen con nosotros y acepten sin dificultad en nuestra vida cotidiana. Pero el candidato debe entender siempre, y así debe serle transmitido por preparadores y examinadores, que la única actitud aceptable en un examen que calificará su expresión e interacción oral es la de participar de forma activa, dentro de los inevitables límites que impone el formato.

Se puede concluir, pues, que no existe una prueba de evaluación oral absolutamente idónea. Todas las tareas que hemos enumerado presentan carencias o dificultades, como también lo harían otras que introdujéramos para sustituirlas. Calificar la expresión e interacción oral de un candidato en un breve espacio de tiempo entraña, como hemos señalado al principio de este artículo, numerosas dificultades que derivan de la propia naturaleza de esa pretensión. Por ello, muchos examinadores se preguntan cómo actuar cuando les asaltan dudas ante la pertinencia de una tarea o de un determinado material de examen. Pero debemos tener presente que no es nuestra función introducir modificaciones sobre unos contenidos ya establecidos para ser aplicados con igual rasero a todos los candidatos. La ya mencionada responsabilidad del examinador en la interacción debería reflejarse también en este punto: al igual que dos actores extraen matices de un mismo papel sin necesidad de modificarlo, los examinadores podemos conducir el examen con eficacia aplicando

los criterios de calificación con rigor y, al mismo tiempo, optimizar las tareas y los materiales sin incurrir en injusticias o favoritismos. La fiabilidad de la prueba oral depende en gran medida del respeto ineludible a su estructura y desarrollo. Pero, a la vez, nuestra actuación puede transmitir al candidato confianza, interés y empatía; podemos aclarar sus dudas acerca del objetivo o el desarrollo de las tareas; y podemos insistir, sin presionarlo, si se produce un bloqueo o no hemos obtenido una muestra de lengua lo suficientemente amplia para calificar; pero se puede –y se debe– hacer todo esto sin alterar las bases comunes de una prueba que ha de ser la misma para todos.

3. QUÉ EVALUAMOS

En la prueba oral de los tres niveles DELE se califica, con ligeras variantes, una serie de rasgos comunes. Si los observamos de manera global, nos daremos cuenta de que algunos resultan, en líneas generales, más fáciles de identificar que otros para los examinadores. Quizá esto sea así, en parte, porque la experiencia adquirida en el aula nos hace especialmente receptivos a aquellos aspectos más susceptibles de ser evaluados con objetividad. Es el caso de la gramática, el léxico y la pronunciación.

Es común entre profesores y examinadores tener una visión bastante certera, a menudo de forma intuitiva, de los contenidos gramaticales y léxicos que corresponden a un determinado nivel de aprendizaje o evaluación. Y es, además, una tentación muy frecuente, que debe ser combatida, la de remitirse a estos dos aspectos como únicos indicadores de la competencia lingüística de un alumno o candidato, amparándose en el hecho de que son los que permiten detectar posibles carencias con mayor grado de precisión. Sin embargo, en la lengua hablada existe una particularidad que en muchas ocasiones el examinador pasa por alto: la gramática, y también el léxico, deberían estar adaptados a las características del discurso oral. Es cierto que en situación de examen resulta inevitable adoptar un tono de cierta formalidad; pero, aun así, sigue vigente el principio de economía de lenguaje, que nos lleva, en cualquier intercambio comunicativo oral cotidiano, a la selección de construcciones cortas, dinámicas, a menudo sin verbo, de conectores muy simples e incluso de meras uniones de ideas sin nexo. Además, en conversación contamos con la cooperación del hablante, que adivina el final de muchas de nuestras frases e incluso nos ayuda a terminarlas con bastante frecuencia (en el caso del español peninsular, incluso, esto constituye una peculiaridad cultural que, en ocasiones, llega a impacientarse o irritar al no nativo). Y aunque es poco probable que esa cooperación se dé durante el desarrollo de la prueba oral, puesto que el examinador nunca asumirá una colaboración tan estrecha, lo cierto es que sigue existiendo interacción y, con ella, la mayoría de las características mencionadas.

En el caso del léxico es incluso más evidente que siempre utilizamos un número mucho menor de palabras de las que realmente conocemos. No suele ser necesario, ya que el

nivel de formalidad de la mayor parte de las interacciones que realizamos a lo largo del día no exige una selección constante de léxico culto y variado. Solemos recurrir, más bien, a términos poco precisos, muy vagos y por eso mismo aplicables a múltiples situaciones; y los entrelazamos con constantes interrupciones, propias o ajenas, falsos comienzos, incorrecciones y autocorrecciones, giros coloquiales y un sinfín de interjecciones y expresiones vacías de significado que nos ayudan a ganar tiempo, a planificar nuestro discurso o, simplemente, a mantener el flujo de la conversación sin caer en un violento silencio. En una conversación entre nativos, todos esos recursos se perciben como naturales y nadie duda del dominio de la lengua de su interlocutor. No parece justo ni coherente, entonces, pretender que un candidato, en el breve espacio de tiempo de que dispone, construya una intervención sin fisuras ni errores y cuyo despliegue de léxico sea tal que cubra, en unos minutos, todo el alcanzado en años de aprendizaje. Pero aunque tal proeza fuera posible, no estaríamos ante el caso de un uso adecuado de la lengua, que es, en último término, lo que hace que la expresión e interacción oral resulten naturales.

La gramática y el léxico que buscamos en la prueba oral no pueden ser los mismos que nos proporcionará la parte específica del examen que evalúa esos conocimientos mediante ítems objetivos. Ni tampoco los que encontraremos en una redacción, escrita con una disposición de tiempo suficiente para llevar a cabo tareas de planificación y revisión. Ni siquiera la fase del examen de Nivel intermedio o superior que corresponde a la exposición llegará a alcanzar ese nivel de formalidad, por más que requiera cierta preparación. En una prueba oral, la gramática y el léxico utilizados por el candidato deben mostrar, sobre todo, su capacidad de adecuarse a la situación, su eficacia comunicativa y su dominio de ciertas estrategias que harán fluir la interacción. La buena gestión de estos y otros recursos en una situación que, como sabemos, nunca adquirirá el nivel de espontaneidad de una conversación real, es el factor que nos permitirá inferir la futura actuación de ese candidato en situaciones reales.

Algo similar ocurre con la pronunciación: podemos pensar que apenas hay que esforzarse para percibir los errores que cometa el candidato, tal es su evidencia. Y también podría creerse que es fácil para un examinador concluir el nivel de dominio de la pronunciación de un candidato respecto a un hablante nativo ideal. La cuestión es qué hablante nativo ideal utilizaremos como referente: dada la multitud de variantes existentes, no es posible fijar un único modelo que tenga preponderancia sobre los otros porque no existen razones para privilegiar una variante sobre las demás. También conviene recordar que una correcta pronunciación apenas es indicio de nada más. El dominio fonético de la lengua por parte del candidato no implica el de otros aspectos de la misma y otro tanto ocurre a la inversa: no es infrecuente encontrar casos en los que la pronunciación imperfecta, con fuerte influencia de la lengua materna, oculta, en un primer momento, un alto dominio de otras competencias del hablante.

Decíamos al principio de este apartado que no todos los aspectos calificables de la actuación del candidato en la prueba oral DELE son igual de visibles. Y esto es así, en parte

por el carácter aparentemente *objetivo* de los ya comentados, pero también por la propia imprecisión de los restantes: es el caso de la adecuación, la interacción o la fluidez. Estos últimos rasgos no se manifiestan tanto por la existencia de un corpus de recursos computables como por su gestión, que los convierte en algo que subyace, que impregna el discurso y lo dota de naturalidad. Y que tiene mucho que ver, especialmente en el caso de la fluidez, con la percepción del interlocutor.

La evaluación de la adecuación se convierte en el objetivo fundamental de algunas de las tareas propuestas en los exámenes DELE: por ejemplo, en la situación simulada del Nivel inicial; o el momento en que el candidato de Nivel intermedio debe ocupar el lugar de uno de los personajes de la historieta y reaccionar como si estuviera viviendo la situación. Lo que el examinador espera ver en estas tareas, pero también durante el resto del examen, es la capacidad del candidato para expresarse en todo momento de manera apropiada, tanto en función de la situación como de los interlocutores (sean los otros personajes o el propio examinador...). La dificultad radica en que no contamos aquí con un repertorio tan preciso e identificable con los niveles como en el caso de los contenidos léxicos o gramaticales. El candidato de Nivel inicial puede actuar con adecuación simplemente mediante el reconocimiento y la utilización, acorde con los recursos propios de su nivel, de las fórmulas más simples de saludo y cortesía, mientras que los candidatos de Nivel intermedio o superior pueden hacerlo mediante el uso más sofisticado de giros coloquiales, frases hechas, cambios de registro o de tono. Pero es frecuente, por ejemplo, que en una circunstancia concreta el candidato de Nivel superior no precise un alarde de recursos para afrontar una situación, sino que, al contrario, solo pueda resultar comunicativamente adecuado con apenas unos recursos que podrían ser los mismos que manejaría el candidato de Nivel inicial. Por eso, al evaluar el rasgo de adecuación en la actuación del candidato debemos recordar que lo prioritario no debe ser el grado de elaboración de su discurso, sino que su selección léxica, gramatical y estratégica sea acertada y logre con ella la eficacia comunicativa necesaria en cada situación.

La interacción, por su parte, se valora a lo largo de toda la prueba y no solamente cuando el examinador interviene en el diálogo. Las instrucciones orales y escritas para la realización de las distintas tareas también exigen interacción: el candidato debe comprender lo que se le pide que haga y, a menudo, se verá en la necesidad de comentar algo o pedir aclaraciones. También existe interacción en las fases que no se califican, como el saludo, la invitación a tomar asiento, la confirmación de sus datos... Y la hay al término de la prueba, cuando el examinador le agradece su asistencia y se despide de él. Por tanto, es una constante durante todo el examen y, además, como ya hemos comentado más arriba, se trata de una responsabilidad compartida, por más que solo evaluemos la actuación del candidato. Sabemos también que se trata de una interacción muy dirigida, puesto que los turnos de palabra no responden al mismo esquema que lo harían si se tratara de un intercambio natural. Siempre será el examinador quien tome las decisiones y la iniciativa, pero esta circunstancia no debe suponer un impedimento para observar la interacción del candidato, ya que existen otras muchas situaciones reales y cotidianas que propician una posición similar, con un interlocutor que dirija u oriente la conversación (una entrevista de

trabajo, una consulta médica, etc.). Si el candidato interactúa adecuadamente mediante la correcta gestión de sus recursos lingüísticos, no solo no obstaculizará el discurrir de la conversación, sino que contribuirá en la medida en que su situación se lo permita, a construir un intercambio comunicativo satisfactorio.

En cuanto a la fluidez, se trata de un concepto complejo y, quizá por la dificultad para definirlo, no recibe la misma atención que los demás rasgos calificables de la prueba oral. Existe la idea abstracta de que se trata de una percepción, de una impresión general que nos deja la actuación del candidato, de modo que, si ha desplegado todos sus recursos lingüísticos y estratégicos con facilidad y la interacción ha sido cómoda para los interlocutores, deducimos que ha mostrado fluidez. Por eso cuando, en ocasiones, preguntamos a los examinadores qué rasgos particulares les llevan a esa conclusión, nos mencionan un compendio de aspectos, sin que puedan definir con claridad cuáles son para ellos los auténticos distintivos de la fluidez. Uno de los más repetidos es el de la velocidad del discurso. Pero también son mencionados otros, como las escasas equivocaciones y autocorrecciones, la seguridad que transmite el hablante y, una vez más, (lo que demuestra cómo todos los criterios se entrelazan constantemente durante la prueba oral) la variedad de léxico y de construcciones gramaticales.

Los examinadores están en lo cierto al identificar velocidad y corrección con fluidez, pero solo en parte. Son, quizá, los rasgos más notorios y, como ocurría con la pronunciación, los que se perciben sin apenas esfuerzo. Pero fluidez no es sinónimo de velocidad: es un entramado más complejo, que se apoya en dos pilares básicos: uno, el de la cantidad; y otro, el de la calidad.

La cantidad se cifra, como podemos imaginar, en el número de palabras emitidas en un determinado espacio de tiempo; pero implica, además, el número de pausas realizadas y el cuándo y por qué se hacen dichas pausas. Cuando hablamos nuestra propia lengua distribuimos las pausas de manera intuitiva y natural: para planificar lo que vamos a decir, para reorganizar el discurso, para dar con la palabra justa... El hablante de una lengua extranjera demostraría una fluidez semejante a la de un nativo si distribuyera las pausas en los mismos lugares y por las mismas razones, como auténticos signos de puntuación oral. Cuando no existe suficiente fluidez es cuando parece más bien la propia pausa, y no el hablante, quien decide su aparición y suele responder, más bien, a la carencia de recursos y de estrategias para suplir esa falta. Entonces el discurso se interrumpe sin naturalidad, de forma abrupta, y eso es lo que hace que *suene* poco fluido. Por eso el concepto de cantidad no puede consistir solo en un recuento de palabras por minuto de intervención oral: necesitamos observar el discurrir completo del discurso, el entrelazado de palabras y de silencios.

En cuanto a la calidad, puede resultarnos incluso más imprecisa su naturaleza porque debemos remitirnos de nuevo a rasgos ya vistos: la calidad se funde con la adecuación y ambas se manifiestan a través de aspectos como el de la riqueza, variedad, economía y complejidad del léxico seleccionado.

La riqueza y variación de léxico no consisten en una exhibición arbitraria e inoportuna, como ya hemos comentado, de todo el léxico adquirido por el candidato a lo largo de su tiempo de aprendizaje, sino en el uso adecuado del que está vivo y se activa de forma automática, según las necesidades. Es un dominio de léxico pertinente, flexible, que nos permite escoger entre varias opciones para expresar una misma idea, y nos da la posibilidad de reformular nuestros pensamientos y adaptarnos así a las circunstancias.

Podría parecer contradictorio que identifiquemos también la economía de léxico con la fluidez. Sin embargo, es una consecuencia lógica de la riqueza y variación de que hablamos. Si el nativo tiende por naturaleza a la economía de lenguaje, que el candidato sea capaz de hacer lo propio es muestra de dominio de la lengua. La economía léxica no implica carencia de conocimientos, sino todo lo contrario: no solo se tienen esos conocimientos, sino que además se dispone de la capacidad de gestionarlos con flexibilidad y coherencia, de activarlos de forma pertinente en función de las necesidades.

En cuanto a la riqueza léxica, ocurre otro tanto: no es necesariamente la antítesis de la simplicidad. No necesitamos que el candidato muestre una selección de vocabulario deslumbrante por su barroquismo. Lo que nos dará una percepción justa del grado de complejidad léxica es la asimilación de fórmulas, la automatización de diversas construcciones rutinarias que el candidato activará a voluntad o, incluso aún mejor, de forma inconsciente: giros, colocaciones, frases lexicalizadas, “marcos”, en suma, que luego completará con sus propias palabras. El conocimiento y la gestión de construcciones de uso habitual, no son la panacea para lograr un discurso fluido, pero sí es cierto que contribuyen enormemente a que sea percibido como tal por parte del interlocutor. Porque en el fondo, decíamos, la fluidez es, más que ningún otro rasgo, una cuestión de percepción, y por tanto, de innegable subjetividad.

Todos estos aspectos que hemos enumerado son los que el examinador tendrá ante sí en las hojas de calificación y, por lo tanto, concentrarán su atención durante toda la prueba. Sin embargo, existen matices cuya presencia también evaluamos sin ser completamente conscientes de ello. Es el caso de la comprensión lectora y auditiva, que aquí vuelven a ser imprescindibles para la realización de las tareas, aunque sean evaluadas de forma específica durante las pruebas escritas; o el estilo comunicativo del candidato, que estaremos percibiendo aun sin ser conscientes de ello: hay quien, por circunstancias laborales o académicas está familiarizado con las presentaciones en público o la participación en debates, y eso tendrá un reflejo evidente en su actuación durante el examen. Por último, también el conocimiento del mundo y las experiencias personales dejan una impronta en el candidato: difícilmente podrá resolver una situación planteada en el examen, y en una lengua extranjera, si carece de recursos (y no nos referimos a los lingüísticos) para afrontarla en su propia lengua.

4. EL EXAMINADOR ORAL

Como conclusión, y a la vista de la dificultad que supone calificar al candidato en tantos aspectos diferentes, en su mayoría entramados de forma sutil, ¿qué actitud podría adoptar el examinador para paliar la inevitable carga subjetiva de la prueba oral? En primer lugar, la de asegurar su conocimiento de todo aquello que contribuye a anclar la prueba en un terreno de mayor objetividad: por eso, antes de llevar a cabo el examen, es necesario familiarizarse con el correcto procedimiento de administración de todas sus fases, conocer con detalle los materiales que van a ser utilizados y asegurarse de haber interiorizado las escalas y descriptores que se proporcionan. Todos esos elementos contribuyen a definir y pulir los contornos más ambiguos de una prueba que, incluso entonces, continuará conservando un margen de imprevisibilidad.

Pero, puesto que hemos visto hasta qué punto los examinadores somos cómplices del candidato en la interacción, será bueno recordar que también debemos vigilar nuestro propio comportamiento durante el examen. Los guiones o sugerencias de intervención que acompañan al material nos ayudan a conseguirlo, pero no cubren por completo algunos otros aspectos que dependen de nuestra responsabilidad. Por ejemplo, la necesidad de vigilar nuestro propio uso de la lengua, que siempre debe ser acorde con el nivel y adecuado a la tarea, algo que debe ser recordado especialmente cuando la interacción nos lleve a improvisar comentarios fuera de guión. De igual modo, debemos hacer un esfuerzo continuo por calificar la actuación del candidato sin dejarnos influir por otras circunstancias que restarían objetividad a nuestro juicio: así, el conocimiento previo de su verdadero nivel, quizá derivado del hecho de que haya sido alumno nuestro en otro tiempo, no debería añadir o restar a la calificación matices que no han hecho su aparición durante el tiempo del examen, el único que ha de ser tenido en cuenta; también es necesario controlar la tendencia a establecer comparaciones entre candidatos (*efecto contraste*), en lugar de aplicar los criterios de calificación con que contamos; y, en ocasiones, no es ya la comparación con otras actuaciones, sino un rasgo especialmente brillante del candidato, como podría ser el caso de una más que correcta pronunciación, el que *maquilla* la calidad global de la actuación y nos lleva a sobrevalorarla, o a la inversa (el llamado *efecto halo*). Por último, debemos recordarnos a nosotros mismos que tenemos la obligación ética de dedicar a todos los candidatos la misma atención y, en la medida de nuestras posibilidades, igual grado de empatía, por encima del cansancio provocado por las, a menudo, largas jornadas de examen.

Materiales de examen, criterios de calificación, correcta administración de las pruebas... Estos elementos tienen la función, como hemos visto, de propiciar el buen desarrollo del examen oral con el mayor margen de objetividad posible. Pero solo estaría hecha la mitad del camino si no existiese, por parte del examinador, un constante compromiso ético, con un único objetivo: el de tratar, en todo momento, de obtener la mejor actuación posible del candidato. Algo que no se logra siendo especialmente generosos en nuestras calificaciones o interpretando libremente las tareas, en un intento de favorecer a los candidatos menos preparados, sino mediante la administración escrupulosa de la prueba en todas

sus fases y la actitud íntegra, pero empática, por parte del examinador. Si hemos establecido estas premisas, el resto del trabajo dependerá del candidato.

BIBLIOGRAFÍA

ALDERSON *et al.* (1995). *Language Test Construction and Evaluation*, Cambridge University Press.

ARNOLD, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.

BACHMAN, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford University Press.

BACHMAN, L. F. y PALMER, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*, Oxford University Press.

BORDÓN, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: Arco / Libros.

BROWN, G. y YULE, G. (1983): *Teaching the Spoken Language*. Cambridge. Cambridge University Press.

LUOMA, S. (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge University Press.

Sonja Widmayer

**Pasado pero no
superado:
Chile después de
Pinochet**

PASADO PERO NO SUPERADO: CHILE DESPUÉS DE PINOCHET*

*Sonja Widmayer
Kantonsschule Schaffhausen*

Capítulo 2

Introducción

Aunque en el ámbito de los temas históricos hay una innumerable cantidad de acontecimientos, procesos, desarrollos y principios complicados y por lo tanto muy interesantes, en este trabajo me voy a limitar a un problema concreto para poder tratarlo a fondo. Voy a tematizar el desarrollo de la sociedad chilena después de la dictadura militar investigando si ésta logró la superación de su pasado traumático del siglo veinte: empezando con el gobierno de Allende, truncado por el golpe militar de Pinochet, y acabando con la dictadura de éste.

Con este propósito, voy a explicar primero la situación global y el desarrollo histórico de Chile en dicho período. Paso después a indagar cómo los chilenos que conozco recuerdan la época de Allende y la dictadura, y si el pasado les importa hoy día o no. Además me voy a dedicar a las referencias a la dictadura en las calles de Santiago de Chile.

Formulo el problema del trabajo primero con las preguntas siguientes: ¿La historia del gobierno de Allende y de la dictadura de Pinochet importa a los chilenos hoy día? ¿Para qué personas el pasado (no) tiene importancia en su vida de hoy y por qué (no)? ¿Qué referencias a la dictadura hay en Santiago de Chile hoy? En el fondo, esas preguntas subdividen el tema de las consecuencias de la dictadura –amén de los miles de desaparecidos y muertos– en dos sectores diferentes: uno es el de las consecuencias mentales que tiene esa dictadura para la sociedad chilena hoy, y otro es el sector de los objetos relacionados con dichos años en Chile. Concedo prioridad al primer sector porque estimo que las consecuencias mentales –recuerdos, sentimientos, temores, incertidumbre, dolor, pena– se quedan, a diferencia de los objetos, mucho tiempo en uno y pueden dividir a una sociedad. Sin embargo, las referencias al pasado también son de gran valor informativo mostrando otro aspecto de la superación del pasado: si, por ejemplo, hay muchos monumentos que se ocupan del pasado, eso indica que el período traumático pasado está mejor asimilado que

* Por razones de espacio, únicamente aparecen publicados el capítulo 2, la primera parte del 4 y el capítulo 5. Las personas interesadas en conocer el trabajo de bachillerato completo, pueden dirigirse a la Consejería de Educación en Suiza.

cuando no se encuentra nada. Pero no sólo voy a dar respuestas a las preguntas de la superación, sino que voy a preguntarme también ¿por qué la situación en Chile resulta así?, ¿qué factores influyeron en que la sociedad chilena se desarrollase de ese modo?

Sabiendo de qué depende el proceso del manejo con experiencias traumáticas, podemos entender el desarrollo de las sociedades después de haber sufrido una dictadura mucho mejor y seguramente también podremos aprender algo para el futuro. Por eso insisto en que el tema de la superación, de la asimilación del pasado y de la reconciliación de la gente tiene una relevancia e importancia para el mundo y las sociedades de hoy, en otras palabras, para nuestra vida presente.

Capítulo 4

Los recuerdos en Santiago de Chile, hoy

4.1 Análisis de las entrevistas

En lo sucesivo, trataré las entrevistas realizadas en Santiago de Chile. Con este propósito mostraré las preguntas que hice a mis interlocutores y después resumiré cada entrevista por separado. Al final llegaré a las conclusiones respecto al problema del trabajo mostrando las características comunes principales de las entrevistas con los jóvenes y los mayores para crear una visión de conjunto sobre ellas. En el apéndice, todas las entrevistas están citadas textualmente. Además, se encuentran en el trabajo las entrevistas filmadas en DVD.

Antes de las entrevistas aclaré que yo no iba a escribir un relato sobre su opinión política personal, sino que lo importante eran los recuerdos de los hechos que vivieron. Cuando las personas estaban dispuestas, realicé las entrevistas filmándolas con cámara. Otras veces sólo tomé apuntes y –si la persona estaba de acuerdo– saqué una foto de ella. En total entrevisté a 18 personas, entre ellos a seis jóvenes. (Hubo una persona que se negó a hacer una entrevista conmigo: era la “nana” –así llaman a las asistentes por allá– de mi casa en Chile. No quiso hablar conmigo sobre el tema porque –según me aseguraba– no sabía nada sobre la época).

4.1.1 Las preguntas

Hice dos catálogos de preguntas: uno para la gente que vivió dicho período de tiempo y otro para los jóvenes que no lo vivieron personalmente.

Pongo aquí las preguntas de las entrevistas para los mayores:

- ¿Cómo vivió usted el golpe militar del once de septiembre de 1973?
¿Podría describirme ese día?
- ¿Cómo era para usted la situación antes del golpe militar y después?
¿Mejoró o empeoró, y qué era mejor o peor y por qué?
- ¿Conoce a personas que desaparecieron o murieron durante el golpe o la dictadura?
¿Conoce las circunstancias o las razones por las que fueron asesinadas o torturadas?

- ¿Es la dictadura para usted un tema importante en su vida de hoy o es esto un asunto olvidado? (Es decir: ¿Piensa mucho en esto? ¿Se habla mucho de esta época con amigos y otras personas o ya no es un tema corriente?)

Las preguntas para los jóvenes eran las siguientes:

- ¿Qué aprendiste en el colegio sobre el gobierno de Allende y sobre la época de la dictadura?
- ¿Cuál es la opinión corriente sobre el gobierno de Allende y sobre la dictadura de Pinochet entre los jóvenes?
- ¿Conoces vivencias de parientes o conocidos que han vivido la dictadura? ¿Qué cuentan?
- ¿Son Allende, el golpe o la dictadura todavía un tema importante para ti y tu familia? ¿Por qué (no)?

4.1.2 Las entrevistas con los jóvenes

Resumen de sus declaraciones

Francisca Medina Pappermann, una de mis hermanas de intercambio y compañera de mi curso en el Colegio Suizo de Santiago en Chile, 16 años. La entrevista la realizamos fil-mándola el sábado, 12.08.2006.

Dice que en el colegio ya trataron esa época de manera superficial y que la van a pasar más profundamente en el próximo curso. Según ella no existe ninguna opinión mayoritaria de sus amigos sobre Allende y la dictadura. Añade que no tiene ningún familiar que viviera la dictadura de una manera traumática y que nadie de su familia murió durante la dictadura. Por una parte dice que el tema “tiene una trascendencia” en el presente pero por otra parte “no estoy toda mi vida preocupada del tema”.

Adrián Gárate, un compañero de mi curso en el colegio en Chile, 16 años. La entrevista la hicimos el martes, 29.08.2006 y Adrián escribió sus respuestas en un papel.

Constata que no aprendió mucho en el colegio sobre la época de Allende, el golpe y la dictadura y que revisaron ese período de una manera superficial. Además, relata que entre sus amigos hay más gente que encuentra malo el golpe y la posterior dictadura que gente que está de acuerdo con eso. Él mismo declara que no encuentra bueno ni el gobierno de Allende ni la dictadura de Pinochet porque, según él, en las dos doctrinas hubo “extremismo y por lo tanto errores”. Cuenta que su padre y muchos amigos suyos fueron torturados y atacados durante la dictadura, pero que sus abuelos están de acuerdo con el golpe. Adrián declara que para él “de todas maneras es un tema que no se debe olvidar para que no ocurra de nuevo”. También dice que no se habla mucho del tema porque hay opiniones diferentes.

Natalia Forster, otra compañera de mi curso en Chile, 16 años. Hicimos la entrevista el mismo día martes, 29.08.2006. Natalia también escribió sus respuestas en un papel.

Natalia dice que en el colegio los profesores no hablan casi nada del tema. La opinión entre los jóvenes se presenta, según ella, de manera muy diversa y equilibrada. No piensa que haya una mayoría entre los jóvenes que esté a favor de Allende o de Pinochet.

Tiene parientes que cuentan que “lo pasaron horrible” en la época de la dictadura y otros “que nunca se dieron cuenta de nada”. Dice que el tema le importa porque sólo conociendo a Pinochet se puede conocer Chile. Constata que “Pinochet marcó a Chile”.

Ernesto A., estudiante de leyes y política moderna en la Universidad Diego Portales en Santiago, 19 años. Me mandó sus respuestas el lunes, 11.09.2006, después de haber hablado ya en Chile sobre el tema.

Relata que en el colegio sus profesores tenían una “vista derechista” y le enseñaron que la dictadura salvó a la sociedad. También cuenta que aprendió que la gente oprimida lo pasó muy mal. Dice que Pinochet es “un tirano y un ser dictador y además calculador que tenía todo planeado y un ser que no tenía escrúpulos para hacer lo que hizo y a toda costa”. Cuenta que sus padres, que fueron maltratados, le contaron mucho de esa época: “Mi papá sufrió abusos deshonestos de parte de los militares”. Añade que en otra ocasión lo tiraron a su padre dentro de una piscina y le dieron patadas. También cuenta que a su madre que vivía en el campo la fueron a buscar y destruyeron las tierras amenazando con destruir más, si ella no hacía lo que ellos le decían. Ernesto piensa que el tema será importantísimo en las políticas del país, pero constata que en su casa desde hace poco ya no es importante. “Hechos del pasado quedaron atrás y es mejor no recordar porque surgen sentimientos de pena”.

Constanza, otra de mis hermanas de intercambio, 19 años. Tomé apuntes realizando la entrevista el sábado, 26.08.2006.

Constanza constata que no aprendió nada sobre el tema en el colegio y dice que no se habla mucho del tema porque hay opiniones diferentes. Declara que ella misma tampoco habla sobre el tema y explica que, en general, los jóvenes no encuentran bueno ni a Allende ni a Pinochet. Añade que no conoce vivencias de parientes de esa época. “Vivieron la dictadura, pero no les pasó nada importante¹. Explica por qué para ella, la dictadura no es importante: “Porque no me interesa y porque no me afecta. No me toca nada”.

Liliana B., estudiante, 21 años. Tomé apuntes durante la entrevista el martes, 29.08.2006.

Relata que no aprendió mucho en el colegio sobre Allende, el golpe y la dictadura porque los profesores no se atrevían a hablar sobre Allende. Añade que muchos profesores de su colegio desaparecieron y el colegio que antes había tenido ideas de izquierda se convirtió con el golpe en un colegio donde existían personas con opiniones de los dos lados. Cuenta que con sus amigos cercanos discute sobre el tema porque sus familias sufrieron la dictadura como la suya. Declara que no se habla de esa época con todos porque “a muchos no les interesa el tema porque no les toca”. Liliana piensa que uno también puede opinar sobre este asunto sin haber vivido la época. Relata en la entrevista que a veces les cuenta a otros jóvenes qué les pasó a sus padres. Constata que algunos no saben nada sobre los hechos y que se sorprenden mucho de escuchar esas historias. Dice que para ella el pasado es y será influyente en su vida de hoy porque “cuando yo nací había una historia de antes que había que conocer porque caracterizaba mi vida” y porque “creo que el pasado forma mucho la personalidad de la gente”.

1. Constanza sí tiene parientes que sufrieron la dictadura de una forma muy traumática. La entrevista con ellos está resumida en el capítulo 4.1.3.

¿Una juventud dividida?

En total, cuatro de los seis jóvenes valoraron el tema como importante. De manera simplificada se puede decir que dos principios favorecen el avance del olvido en los jóvenes chilenos que conocí: la necesidad de armonía y el egoísmo. Explico: para tres de los seis jóvenes que conocí en Chile es un problema hablar sobre Allende y la dictadura. Resulta que tienen miedo de que otras personas tengan opiniones diferentes y de que se produzca un conflicto. “Yo nunca hablo de políticas, porque hay diferentes maneras de pensar” (Constanza Medina Pappermann), o “Sigue siendo tema pero se intenta evitar por diferencia de opinión” (Adrián Gárate). Francisca Medina Pappermann explica: “Cuando uno se mete en políticas en una fiesta o algo así, no termina muy bien porque todos se pelean y unos tienen diferencia de opinión”.

En mi opinión, esos conflictos muestran que el tema es importante para cierto número de jóvenes porque puede producir excitación y emociones fuertes. Para no destruir un ambiente bueno no se habla sobre el tema con compañeros de los cuales uno no conoce la opinión política. No conversando del pasado, éste se olvida con el tiempo y cada uno permanece con su opinión sin enfrentarse a otros argumentos. Podemos suponer, sin embargo, que, al hablar del tema, las opiniones de los jóvenes coinciden con las de sus padres: “Con mis amigas más cercanas hablamos mucho del tema por la familia. Los padres de mis amigas vivieron muy parecido de lo que vivieron mis padres” (Liliana B.). Hablar del pasado es para muchos desagradable y el tema, generalmente, es “tabú”. Me parece que la gente joven en Chile se fija mucho en qué dice y se cuida de decir algo controvertido.

Para explicar el segundo principio cito a Constanza: “Porque no me interesa y porque no me afecta. No me toca nada”. Constanza no siente la necesidad de luchar contra la violencia y la injusticia en general, sino sólo cuando está afectada personalmente. El principio que conduce a la declaración “no me toca nada” está tanto en vigor cuando a uno le da igual un tema porque no le afecta, como cuando uno se emociona con un tema porque le afecta: se actúa por interés personal. Es posible que las personas tengan sus propios problemas y que no tengan energías para dedicarse a asuntos que no son importantes para ellas mismas.

Por lo que veo, la opinión de los jóvenes no depende de lo que se enseña en la escuela: no aprenden nada o casi nada sobre el gobierno de Allende y la dictadura. De hecho, los cuatro jóvenes a los que les importa el tema y que valoran el pasado de manera importante, saben de parientes o conocidos cercanos que tuvieron vivencias traumáticas durante la dictadura.

4.1.3 Las entrevistas con los mayores

Resumen de sus declaraciones

Laureano C., mi padre de intercambio en Chile y comerciante del sector de la madera, 41 años. Filmé la entrevista el sábado, 29.07.2006.

El señor C. se acuerda de que el once de septiembre tenía nueve años. Cuenta que su padre le avisó el día anterior de que no iba a tener clases el próximo día porque se iba a

producir el golpe militar. Para Laureano C. lo principal era que “la información que empezamos a oír era una información oficial del ejército en la cual se informaba de que el presidente Allende se había opuesto a ser detenido y se había proseguido a bombardear La Moneda, en la cual tomó la decisión de pegarse un tiro en la cabeza”. Consta que la situación de su vida en Chile mejoró con el golpe porque “el gobierno de Salvador Allende fue una idea [...] pero que eso resultara en la práctica no fue así”. Dice que durante el gobierno de Allende “no había abastecimiento de cosas de primera necesidad” y “entonces, en ese sentido, del punto de vista del abastecimiento, tengo recuerdo de que mejoró la situación”. Dice que personalmente no conoce a nadie que desapareció o murió durante el golpe o la dictadura. Declara que para él la dictadura es importante de una manera, de otra no. Explica que es importante porque “cuando uno es adolescente [...] tiene más energía; entonces, sus ideas trata de exponerlas y si tú estás en un régimen en el cual tú no puedes exponer tus ideas, tienes que andar siempre conversando con mucho cuidado lo que tú estás diciendo [...] Entonces, a la persona de al lado posiblemente no le agradaba el comentario que tú hacías y eso podía a la larga generarte un problema”. Pero también “pienso que en la vida cotidiana el tema de la dictadura, lentamente, yo lo veo que se va alejando de mi mente”.

La señora Margot Pappermann Wyss, la esposa de Laureano C. y mi madre de intercambio en Chile, 42 años. Hicimos la entrevista el sábado, 26.08.2006 y tomé apuntes.

Cuenta que el día del golpe su mamá la fue a buscar al colegio por la mañana. Se acuerda de que su madre y ella se preocuparon por la hermana de Margot que participó en una manifestación callejera contra Allende, pero que no le pasó nada. “El ambiente era turbulento, pero nada más que eso para mí”. Antes del golpe, “muchas cosas no llegaban porque los gringos (de los EEUU) boicotearon el régimen de Allende”. Consta que después del golpe mejoró la situación para ella “porque vivíamos en un lugar cómodo” y añade que no conoce a ningún desaparecido o muerto personalmente. Explica que con amigos no se habla del tema porque “es un tabú que no se toca”. Dice sobre la importancia del tema: “Para mí personalmente no es importante. Primero se tiene que morir Pinochet, y después tiene que pasar mucho tiempo antes de que se pueda olvidar la historia, porque aún no podemos conversar sobre el tema. No es importante en mi vida de hoy”.

Feliciano D., profesor en el Colegio Suizo de Santiago, 41 años. La entrevista tuvo lugar el martes, 22.08.2006 y tomé apuntes.

El señor D. recuerda que el once de septiembre de 1973 él tenía ocho años y que era el “Día del profesor”. Cuenta que a las once de la mañana se enteró de que había un golpe de Estado, pero que no sabía qué estaba pasando. Describe la situación contando que “las calles estaban vacías, había patrullas y camiones con prisioneros. Estaba saliendo gente de las casas, prisionada, con las manos arriba”. Explica que cuando volvió a clase cuarenta días después del golpe, “ya no había tantos profesores. Muchos se habían ido al exilio, estaban detenidos o desaparecidos”. El señor D. constata que después del golpe “hubo un gran silencio, la gente ya no conversaba. [...] La sociedad fue dividida en ganadores y perdedores. Para nosotros los perdedores había menos libertad y no había derechos”.

Relata que conoce a “muchos muertos, muchos amigos. Fueron detenidos, después torturados mucho tiempo, y fueron tirados de helicópteros con la guata abierta”. Para él el pasado es “muy importante, porque la historia forma la personalidad. [...] Yo lo he superado, pero no olvidado. [...] se habla mucho sobre ese tema”. Como es profesor de historia, le pregunté si la sociedad chilena en general cambió con el golpe y la posterior dictadura. Declara que el golpe transformó mucho a la sociedad: “Hoy en día la gente no sabe si tiene derechos, la gente ya no opina y siempre espera a otra persona para opinar. La sociedad se puso más egoísta e individualista. [...] el golpe transformó mucho a la sociedad”.

Víctor E., pintor, 47 años. Por desgracia no pudimos realizar la entrevista personalmente y me mandó sus respuestas a las preguntas de la entrevista por correo electrónico el jueves, 21.09.2006.

Este señor constata que el once de septiembre no pudo llegar a su lugar de trabajo. Relata que el bus con el que estaba viajando se detuvo porque “la calle estaba bloqueada por tanques y militares armados”. Dice que caminando “en dirección contraria” se enteró de “que las fuerzas armadas se habían tomado el poder y tenían rodeada la Casa de Gobierno”. Recuerda haber escuchado “a lo lejos disparos de cañones y metralla y el paso de aviones en dirección a La Moneda”. Cuenta que llegó a su casa por la tarde y “mucha gente estaba en las calles con banderas celebrando la caída del presidente Salvador Allende”. El señor E. no responde explícitamente a la pregunta de si mejoró o empeoró para él la situación después del golpe. Pero expone los problemas durante el gobierno de Allende de una forma detallada diciendo que “el país se encaminaba a una dictadura de izquierda totalitaria copiando el modelo de la Habana el cual ya en esa época estaba obsoleto”. Declara que se hicieron muchas protestas contra “esta imposición socialista basada en modelos marxistas leninistas”. Explica que después del golpe la situación del país se normalizó y “se dejó de politizar los temas cotidianos y la gente volvió a sus labores habituales”. Admite que los que habían participado en el gobierno de Allende “fueron perseguidos, exiliados y muchos eliminados”. Cuenta que conoce a algunas personas que fueron torturadas en el Estadio Nacional, pero como “no tenían puestos claves [...] en el gobierno derrocado”, “fueron dejadas en libertad y luego pidieron asilo en la embajada de Suecia en Chile y emigraron del país”. Constata que, en la prensa, la dictadura de Pinochet sigue siendo tema. Añade que “la casta política de izquierda, se encarga de poner el tapete al tema de la dictadura porque hasta el día de hoy no han podido encarcelar a Pinochet, pero para el resto de la población no es un tema que sea de importancia [...], la gran mayoría sólo quiere que el país surja y podamos romper la barrera del subdesarrollo”.

Isabela S., la madre de Liliana B., educadora de párvulos y actriz, 52 años. La entrevista tuvo lugar el martes, 29.08.2006 y la realicé filmándola.

La señora Isabela S. recuerda que por la mañana se enteró en la radio “de que algo irregular estaba pasando”. Constata que no tenía muy claro qué era, pero dice que “pensé que tenía que ir a comprar cosas por si acaso”. Relata que se fue con su hija recién nacida y con su primer marido a la casa de su madre y que pasaron el día “viendo la tele y escu-

chando las noticias con una sensación de incertidumbre, de no saber bien qué estaba pasando y con mucho, como temor, como angustia”. Cuenta que familiares suyos se habían ido por la mañana a sus lugares de trabajo que eran hospitales. Recuerda que no podían volver a casa porque se había impuesto el toque de queda. Isabela S. explica también que su familia era partidaria de la Unidad Popular. Añade que “la cercanía con el gobierno para nosotros fue bastante apretada, estrecha” porque el marido de su mamá era hermano de un ex-vicepresidente de Chile. Consta que por varias razones empeoró su situación después del golpe “de una forma bastante violenta y cruel”. Por una parte, la señora S. cuenta que durante el gobierno de Allende había participado en “un proyecto con la educación parvularia muy bonito” del gobierno de la UP y “nosotros estábamos trabajando por una nueva sociedad, o sea construir un nuevo mundo [...]. Entonces para mí lo primero fue no tener mi proyecto”. Dice que “en realidad lo más violento fue encontrarse realmente en un estado de bastante terror, y de amenaza permanente”. Declara que “yo podría hablarte de muchos detenidos y desaparecidos que conozco”. Por ejemplo dice que un tío suyo y participante del partido comunista “MIR” desapareció. Isabela S. añade que compañeros suyos del colegio fueron ejecutados a la edad de 19 ó 20 años porque participaron en la UP. Explica que habían sido descubiertos por un agente de la DINA. Dice que el tema de la dictadura sigue siendo muy importante en su vida añadiendo que “yo creo que estuve dedicada mucho a la pelea por los derechos humanos [...]. En mi escuela, la escuela de teatro, cuando nos hacían una actuación frente a cámara yo hablaba de mis amigos que habían desaparecido”. Relata que hoy en día ella y su familia tratan de asimilar el “hecho bastante traumático del cual sobrevivimos” y “estar más o menos sanos”.

Paloma P., profesora en el Colegio Suizo de Santiago, 56 años. Hicimos la entrevista el viernes, 18.08.2006 filmándola con cámara.

La señora P. recuerda que el once de septiembre escuchó, caminando por la calle por la mañana, “un bombazo muy fuerte”. Relata que no pudo llegar a la universidad donde estaba estudiando porque el conductor del bus “no quiso salir porque dijo que la universidad estaba tomada”. Cuenta que por lo tanto regresó a su casa “con mucho susto porque todo el mundo en la calle decía que había que irse a la casa porque los militares se habían tomado el gobierno”. Dice que pasó el día en su casa muy preocupada por sus amigos que habían llegado a la universidad y “no sabía nada de ellos” y cuenta que para ella “fue un día muy duro, muy triste”. Relata que los que llegaron el once de septiembre a la universidad fueron detenidos allí y se fueron al Estadio Nacional. “Algunos volvieron cuando volvimos a clases [...]. Otros no”. Añade que entre los que no volvieron, por ejemplo, estaba su compañero Víctor Jara que era un cantante chileno comunista muy famoso. “Entonces te quedaste con muy pocos amigos [...], fue duro”. Además, “pertenecía a un grupo político” sin que sus padres lo supieran. Describe la situación antes del golpe así: “Entonces uno vivía soñando. Hacía clases en la noche a las personas, en las poblaciones, era todo por la revolución y los cambios”. Declara que no le importaba “si había o no había pan o comida en la casa”. Dice que para ella, antes del golpe militar, la situación en Chile era mejor “porque después de ese día, todo cambió y todo, en este punto de vista, todo murió para uno”. Cuenta que conoce a personas que tuvieron que exiliarse o que desaparecieron. Declara que para ella el tema de la dictadura sigue siendo impor-

tante en su vida de hoy, pero “tenía que salir adelante, o sea, yo creo que es importante no olvidarlo para tratar de no cometer los mismos errores, pero no para quedarse pegado en el pasado”.

Lola F., profesora en el Colegio Suizo de Santiago, 57 años. La entrevista la hicimos el jueves, 24.08.2006 y tomé apuntes. (Es que no quería que la filmara, grabara su voz o sacara una foto suya porque dice que en el colegio existen muchos profesores de opinión derechista).

Recuerda que el once de septiembre, cuando se enteró del golpe, no fue al trabajo y se quedó con su familia escuchando las noticias. Menciona que vivían tan cerca de La Moneda que vieron el bombardeo: “El humo salió de La Moneda [...] Era un día muy triste”. Constata que para ella la situación empeoró con el golpe militar: “Desde el 11 de septiembre de 1973 empezó a empeorar la educación en Chile. Los cambios eran para peor: muchos amigos estaban en peligro”. Cuenta que conoce a una persona que desapareció: se llamaba Manuel Astorga, el padre de una amiga. “En la noche lo llevaron de su casa. [...] participó en la Unidad Popular. [...] Un desconocido que estuvo preso con él dijo a la hija de Manuel que no lo esperara porque había muerto de torturas”. Explica la razón por la cual el tema del pasado es importante para ella declarando que “sólo conociéndolo se puede proyectar un futuro posible y mejor”. Dice que no habla del tema normalmente, pero que tampoco lo ha olvidado “porque no tengo [...] amnesia”.

Margarita G., mi abuela de intercambio en Chile, 78 años. Filmé la entrevista el miércoles, 09.08.2006.

La señora G. relata que por la mañana del día del golpe fue a buscar a su hija Margot al colegio y la llevó a casa. “Pero en la noche fue terrible [...] empezaron los disparos, se oían las balas que iban y venían”. El cambio que hubo con el golpe militar lo describe así: “Para mí fue un cambio de la noche a la mañana”. Describe detalladamente las colas que había que hacer durante el gobierno de Allende para comprar alimentos: “Había que hacer cola para comprar pan, había que hacer cola para comprar azúcar, había que hacer cola para comprar carne, no había carne”. Dice que la comida era lo único que cambió para ella y declara que su situación mejoró mucho con el golpe. Después de comparar indirectamente a Allende con Stalin, describe la época del régimen de Pinochet diciendo: “Lo de acá no era dictadura. No era dictadura. [...] podían comprar dólares, vender dólares, hacer cualquier cosa. No había ningún problema”. Explica que durante el gobierno de Allende también se persiguió a personas: “Conozco a varios periodistas que estuvieron varias veces en la cárcel y no bien tratados”. Declara que personalmente no conoce a nadie que desapareció o murió durante la dictadura. Constata que el tema para ella no es muy importante en su vida de hoy y que “lo único que a mí me da mucha pena que la gente en general no recuerda cómo fue antes [...] me molesta que no haya [...] imparcialidad. De ver las cosas imparcialmente”.

Al señor L., profesor en el Colegio Suizo de Santiago, no le hice las mismas preguntas que a las otras personas. Él como psicólogo, me habló sobre las huellas que dejó la dictadura en la mente de los chilenos hoy. Grabé su voz el martes, 22.08.2006 y jueves,

24.08.2006 porque tuvimos que interrumpir la entrevista por una reunión de profesores que tenía. No quería que lo filmara ni le sacara una foto.

El señor L. dice que el golpe de Estado en Chile fue “mucho más violento, más brutal” que los golpes que se produjeron en el resto de Latinoamérica. Según él, las razones son que en Chile “no había tradición de militares golpistas” y que había “un proceso socialista donde mayoritariamente el país quería ser socialista”. Consta que en otros países hubo más muertos y desaparecidos, pero que “el trauma que generó la dictadura acá, yo creo que es más fuerte que el que se generó en otros países”. Explica que ese trauma es tan fuerte porque la dictadura en Chile “prácticamente fue eterna. [...] O sea, uno no puede decir que en el año 90 la dictadura ya se había ido, porque Pinochet mandaba todo”. Declara que cuando Pinochet “cae detenido en Londres” en 1998, “recién la dictadura empieza a caer”. Además, “el problema es cuando llega la democracia en Chile, formal, en el año 89, se dividen dos bandos”. Expone que esos dos bandos son por una parte “una concertación de partidos por la democracia, donde hay socialistas, demócratacristianos, radicales etc.” y, por otra parte, “una alianza de partidos que apoyaron a la dictadura militar”. Relata que estos dos bandos “nunca volvieron a reconciliarse”. El señor L. relata que ve esa diferencia entre los “victimarios y las víctimas” hoy “en la sensación de resentimiento de los pobres, lo veo en la soberbia de los ricos, pero sobre todo en cómo se estableció el sistema político en Chile”. Explica que cuando en Chile hay elecciones, “siempre van estos dos bandos” que “reproducen el modelo de la dictadura siempre”. Entonces, a nivel político “no hay una superación de la dictadura”. Añade que emocionalmente las personas tampoco han superado el pasado, porque no hay “una caída de la dictadura”, sino que “acá se le llama transición a la democracia”. Dice que además nunca se hizo justicia explicando que “el que fue torturado, nunca pudo sentir que la sociedad hizo justicia por la tortura que le hicieron”. Opina que, si en cambio “la sociedad se hace cargo” de los hechos traumáticos, pueden ser asimilados más fácilmente que cuando “nosotros escondemos el sufrimiento, la violencia, el horror, es decir las causas del trauma”. Según el señor L., en Chile la sociedad se está enfermando “a nivel psicológico” reprimiendo su pasado traumático.

Con los señores Pablo J., Miguel M. y Francisco N. realicé una entrevista el martes, 08.08.2006. Los señores Pablo J. y Miguel M. son tíos de Laureano C.² y Francisco N. es su padre. Por lo tanto son también parientes de las hermanas Francisca y Constanza Medina Pappermann. Fue una entrevista excepcional y muy conmovedora: los tres hombres, según me dijeron después de la entrevista, nunca antes habían hablado sobre lo que les pasó el día del golpe y durante la dictadura. Ni siquiera habían hablado de eso entre ellos mismos durante todos los años que transcurrieron. Me pareció que les costaba mucho hablar libremente sobre lo que nunca se dijo con ninguna palabra. Después de la entrevista, vi que se sintieron muy liberados y nos quedamos hablando casi una hora más. Aquí resumiré las declaraciones de cada hombre por separado empezando con Pablo J., pasando a Miguel M. y al final resumiendo las declaraciones de Francisco N.

Pablo J., empleado, 71 años.

Recuerda que el once de septiembre estaba en San Bernardo, una ciudad al sur de Santiago. Describe así la situación: “Se sentían bombas y tiros, muchos tiros. [...] Fue un

2. Su entrevista se encuentra en el capítulo 4.1.3.

día larguísimo, peligroso, con mucho susto”. Declara que participó en el gobierno de Allende como presidente de la Junta de Vecinos y que fue perseguido por los militares. Cuenta que estuvo preso durante 17 días en el Estadio Nacional donde fue flagelado: “Recibí torturas y todo, muchas cosas durísimas”. Después de esos 17 días, “un par de años me quedé acá en Chile, trabajé muy mal, el país estaba muy mal”. Añade que conoce a un amigo que fue asesinado que “cayó preso a la fuerza aérea e hicieron como que lo soltaron. Entonces él agarró a un militar chico [...] lo quiso ahorcar y lo ametrallaron. Lo vi muerto y todo”. Dice que fue a la casa de ese amigo aunque era muy peligroso en esa época ir a la casa de un muerto porque “significaba que uno podía estar involucrado en algo malo”. Declara que después de pocos años de dictadura se exilió a Argentina y que no regresó hasta que volvió la democracia. Pablo J. piensa que el tema “poco a poco se va olvidando, pero nunca se va a olvidar”. Según él, las personas que sufrieron una muerte o una desaparición, nunca lo olvidarán. “Puede verse todo muy tranquilo, pero en el fondo hay una gran pena por esa gente”.

Miguel M., profesor en Valdivia, 65 años.

Cuenta que era de la Unidad Popular y cuando supo que se había producido el golpe militar, escondió a su señora y a su hijo. Recuerda que él mismo se fue a esconder a otro lugar para “defender el gobierno”. Pero admite que eso fue imposible porque no tenían armamento. Además, “yo soy profesor, no soy un soldado, por lo tanto era muy difícil que hubiese hecho algo contra un ejército profesional que tenían en la ciudad de Valdivia a cuatro mil militares y ¿nosotros cuántos?”. Para Miguel M. la situación era mejor antes del golpe porque “teníamos un sueño, teníamos un sueño de una sociedad más justa, teníamos un sueño de una sociedad mejor”. Ese sueño fue, según él, destruido por poderes como los EEUU y “grupos bien nacionales” de Chile. Añade que la educación empeoró en Chile después del golpe y que un amigo suyo murió. El señor M. dice que fue informado de que su amigo se había suicidado, pero “eso lo decían mucho a la gente para engañar, pero lo asesinaron. Y ese es un caso”. Relata que en Valdivia se asesinó a muchos profesores. Se acuerda de que vivió un “terrible temor” y de que también tuvieron problemas serios en la familia, porque de una parte tuvieron que exiliarse familiares y de otra parte se enemistaron entre la familia. Admitiendo que todavía ve a una psiquiatra, constata que el temor más grande de su vida fue el golpe de Estado. “Nunca uno ha quedado sano porque es como una enfermedad”. Relata, además, una historia sarcástica sobre lo que él llama la “Batalla de Pedro Rosales”. Menciona que la calle donde vivía en Valdivia se llama Pedro Rosales. Cuenta que ahí, una noche, un grupo de militares golpeó en su puerta y que un militar le pidió que abriera el portón. Constata que después de darle muchas vueltas, resultó que los militares en realidad estaban buscando a “dos ancianos que vivían al frente que tenían noventa años”. Explica que un nieto suyo estaba involucrado en el gobierno derrocado. “Ahí detuvieron al nieto, lo torturaron, lo llevaron al río y en un palo, lo metían al agua y cuando estaba ahogado lo sacaban [...], por el año le metieron palos, porque al otro día me mostró la hermana los pantalones llenos de sangre”. El señor Miguel M. declara que uno que sufrió la dictadura como él, nunca va a olvidar esa época y que “la democracia aunque sea imperfecta [...] es un millón de veces, cien mil millones de veces mejor que la dictadura”.

Francisco N., empresario, 75 años.

Cuenta que la noche anterior al golpe participó en una reunión en la cual fue informado de que iba a producirse el golpe militar el próximo día. No cuenta nada sobre el día mismo en particular, pero era “partidario de un golpe militar”. Recuerda que lo pasó mal durante el gobierno de Allende porque la situación económica estaba muy mal. Relata que pensaba que un golpe “sería la solución” pero que nunca pensaba en que se iban a “hacer matanzas, a hacer torturas, y todas esas cosas”. El señor N. opina que el gobierno de Allende tanto como la dictadura de Pinochet fueron malos, pero “de distinta forma”: explica que la dictadura quiso arreglar en un principio la mala situación del gobierno de Allende pero “lo arreglaron a puros parches sin una cosa establecida, sino que tratando de hacer mejor las cosas, como podemos hacer una lotería, a lo que saliera”. Dice que personalmente no conoce a ninguna persona que murió o desapareció. Pero recuerda que durante la dictadura, su señora vio cadáveres flotando en el río Mapocho. El señor N. piensa que el tema nunca se olvidará. “Y mientras no se sepa la verdad, totalmente la verdad, será difícil que se reconcilien las personas”.

La división de la sociedad

En general se puede distinguir entre dos grupos de personas:

- Un grupo lo forman las personas que tienen conocidos muertos o desaparecidos. Son las que sufrieron la dictadura, porque sus vidas empeoraron con el golpe militar. Ellas recuerdan detalladamente la época de Allende y mucho mejor aún el golpe y la dictadura. Todavía están tratando de asimilar el pasado y buscan la atención pública, como por ejemplo la señora Isabela S.: les cuenta sus experiencias a otras personas para que tomen conciencia de las torturas que se cometieron durante la dictadura. Una excepción es la señora P., la cual ya superó el pasado pero insiste en recordarlo para “no cometer los mismos errores”.
- El otro grupo lo forman las personas que no conocen a ningún desaparecido o muerto personalmente y que no sufrieron la dictadura. Sus vidas mejoraron con el golpe porque la situación económica del país era mala durante el gobierno de Allende³. Ellas en general se acuerdan más bien vagamente del día del golpe y la dictadura pero recuerdan mejor el gobierno de Allende. Hay gente como el señor Francisco N. a la que no le gustó el gobierno de Allende y que quiso que se produjera un golpe en Chile, pero no que se estableciera una dictadura. Quería vivir en un país democrático con una situación económica mejor. Aunque no hizo sufrir a otros, pertenece al segundo grupo porque no sufrió ella misma durante el régimen militar.

Resulta, pues, que la sociedad se dividió en los que estaban a favor de Allende y los que estaban en contra de él. Se podría decir que, en general, todas las personas con las que hablé se acuerdan más detalladamente de las épocas malas que de los tiempos felices.

3. En la memoria de la gente influye a veces también su opinión política: la señora Margarita G., por ejemplo, no cuenta que perdió su trabajo cuando llegó la dictadura. (Su hija Margot Pappermann Wyss lo cuenta en la entrevista).

Se manifiesta el egoísmo de las personas en el sentido de que las que tienen relación personal con el problema se dedican al tema y las otras personas no. Además, se muestra, según mi opinión, que la gente que no sufrió el golpe y la dictadura no tiene simpatía o compasión por los que sufrieron. Lo veo, por ejemplo, en la entrevista con la señora G., cuando dice que “lo de acá no era dictadura. No era dictadura”. Ella no tiene sensibilidad por las personas que sufrieron. Quizás la razón es que son las personas que después sufrieron, las que le hicieron “hacer colas” durante el gobierno de Allende.

Conociendo ahora las entrevistas con los mayores y las entrevistas con los jóvenes se confirma nuestra suposición: resulta que en casi todos los casos, las opiniones de los jóvenes coinciden con las de sus padres porque muchos jóvenes adoptan las ideas transmitidas sin enfrentarse a otros argumentos. Las razones son, como ya hemos visto, o el desinterés en el tema o el deseo de armonía.

De las entrevistas deduzco que entre la gente que conocí existe una grieta profunda que, según sus declaraciones, divide a toda la sociedad.

Capítulo 5

Conclusión

Presentaré los resultados de mis investigaciones recapitulando primero la historia chilena de manera brevísima, mencionando los puntos clave. Después me ocuparé de las entrevistas y objetos relacionados con la dictadura resumiendo mis observaciones y dando una respuesta a la pregunta: ¿Hasta qué grado la sociedad chilena ha asimilado el golpe militar y la dictadura y qué se ve de esa época en las calles de Santiago? Por último, explicaré de qué factores depende la asimilación del pasado en Chile. Estimo importantísimas las razones por las cuales la sociedad chilena está dividida. Es que si se conocen los factores influyentes, se puede entender mejor el desarrollo de las sociedades después de las dictaduras, lo cual da la posibilidad de actuar teniendo en cuenta dichos factores en el futuro.

Durante la Guerra Fría, los Estados Unidos intervinieron frecuentemente en la política de algunos países latinoamericanos luchando contra el comunismo. En Chile apoyaron la caída de un gobierno socialista: en la elección presidencial del año 1970 fue elegido democráticamente el socialista Salvador Allende Gossens. Durante su gobierno con la Unidad Popular, Allende realizó varias reformas sociales logrando mejorar la situación de vida de muchos pobres⁴. Pero la situación económica empeoró: por una parte, la política económica de Allende fue insuficiente y, por otra parte, el gobierno de los Estados Unidos bloqueó desde la entrada en funciones de Allende la economía chilena para desestabilizar el sistema. Por esas dos razones hubo mucha inflación y un desabastecimiento, lo

4. En una reforma, por ejemplo, Allende logró que todos los niños recibieran un litro de leche gratis todos los días, por lo cual bajó la mortalidad infantil.

cual produjo protestas de las clases media y alta. La relación entre Chile y los Estados Unidos empeoró aún más porque Allende realizó expropiaciones sin indemnizaciones para las empresas estadounidenses. Así que los EEUU reprocharon al gobierno de Allende querer establecer un régimen marxista. En el año 1973 se produjo un golpe militar apoyado por grupos de derecha y el gobierno de los Estados Unidos. Allende se suicidó. Después del golpe se estableció un régimen militar bajo la dirección del general Augusto Pinochet Ugarte, el “Jefe del Ejército”. Mejoró mucho la situación económica por el levantamiento del bloqueo económico estadounidense y por una política financiera mejor. Las personas simpatizantes con el gobierno derrocado fueron perseguidas y muchas torturadas y asesinadas. Muchas personas siguen hasta el día de hoy desaparecidas. El número de muertos durante la dictadura se estima entre 3.000 y 30.000. En un plebiscito en el año 1988, la mayoría de los chilenos votó contra Pinochet. Él se sometió a esa decisión y un año después, en 1989, fue elegido el primer Presidente democrático desde 1973. Pinochet se quedó en función de “Senador Vitalicio” y “Jefe del Ejército” logrando la impunidad en un país “democrático”. En el año 1998, Pinochet cayó preso en Londres, pero no tuvo que enfrentarse a un juicio por razones de salud. Hoy día vive en Santiago y ya no tiene un puesto político.

Del análisis de las entrevistas concluyo que el pasado en Chile no está asimilado y que la sociedad está dividida. Tanto los jóvenes como los mayores están afectados por la división: resulta que la casa paterna tiene muchísima influencia en las opiniones de sus hijos. De manera simplificada puedo decir que a los que no sufrieron la dictadura y a sus hijos no les importa el pasado. A los que sufrieron y a sus hijos les preocupa el tema. Naturalmente hay excepciones. La adopción de las ideas transmitidas a la nueva generación que no se forma una propia opinión independiente a la de sus padres es problemática porque así la sociedad tiene aún menos posibilidad de superar el pasado en el futuro.

Las referencias al pasado en Santiago hablan por sí mismas: hay grafitos en los muros de algunas calles acusando la injusticia de la dictadura, pero yo no he visto ningún memorial del Estado que discuta la dictadura o hable de los desaparecidos. Se manifiesta la relación entre las víctimas y los victimarios también en las cosas, en los objetos en Santiago: los victimarios se desentienden, y las víctimas tratan de conseguir la atención pública queriendo que el tema interese al resto de la población y que la época sea recordada.

Encontré en mis investigaciones cinco factores principales que son responsables de la falta absoluta de reconciliación en la sociedad chilena más de 30 años después del golpe militar y 17 años después del fin oficial de la dictadura:

- En un país formalmente democrático el ex-dictador sigue impune.
- Pasó mucho tiempo hasta que hubo juicios a los responsables de los crímenes.
- No se conoce la verdad sobre el pasado.
- Las posiciones en la sociedad se están endureciendo.
- Mucha gente no quiere decir su propia opinión.

A continuación explico más a fondo los cinco factores:

Hubo un final oficial de la dictadura en 1989, cuando Pinochet se retiró como Presidente de la República. Pero en aquel momento no terminó la dictadura, porque Pinochet se quedó con los puestos de “Senador Vitalicio” y “Jefe del Ejército”. Por eso era impune e incluso seguía ordenando al Ejército en el país, aunque formalmente ya había llegado la democracia⁵.

Durante mucho tiempo no hubo juicios contra los torturadores y los asesinos de la dictadura: no se hizo justicia y nunca se supo quiénes fueron los victimarios. Sólo en el año 1993 se empezaron a hacer procesos contra algunos torturadores, pero hasta el día de hoy no existe la certidumbre de que todos ellos hayan tenido un proceso. El propio dictador Augusto Pinochet Ugarte ni tuvo que explicar los acontecimientos de la dictadura ni enfrentarse a un proceso, porque sus médicos constataron que no podría justificarse por razones de salud.

En Chile existe una gran incertidumbre, porque todavía hay gente que no sabe dónde están sus familiares o amigos desaparecidos durante la dictadura y que no conoce las circunstancias de su muerte. Uno, por ejemplo, que perdió a un hijo durante la dictadura y que nunca supo qué le pasó y dónde está, nunca podrá olvidarlo o vivir tranquilamente. El señor Pablo J. dice: “Puede verse todo muy tranquilo, pero en el fondo hay una gran pena por esa gente”. Francisco N. constata: “Y mientras no se sepa la verdad, totalmente la verdad, es muy difícil que las personas puedan reconciliarse”.

Veo en las entrevistas con el señor E., la señora G. y con Constanza que algunos no tienen compasión por las personas que fueron torturadas o tienen conocidos desaparecidos o muertos. Esa indiferencia provoca que el sector sufriente (como por ejemplo la señora Isabela S., su hija Liliana B. o el señor L.) no sienta que la sociedad se hace cargo del tema. Y los bandos se endurecen porque ambos creen tener razón y ninguno quiere dar el primer paso hacia una reconciliación.

Las personas que conocí tienen miedo de decir su propia opinión, los jóvenes tanto como los mayores. Los dos grupos tienen un deseo profundo de armonía y no quieren peleas a causa de opiniones políticas diferentes, por lo que se evita el tema normalmente. Por lo tanto, cada uno se queda con su opinión sin enfrentarse a argumentos u opiniones diferentes, lo cual tiene como consecuencia la alienación entre las personas porque no se pueden identificar el uno con el otro.

Resulta pues que en Chile, más de 17 años después del final oficial de la dictadura, la sociedad –según mis investigaciones– está dividida en los perdedores y los ganadores de la dictadura. Esa división no sólo se manifiesta en las entrevistas realizadas sino tam-

5. Según el señor L., el factor más importante e influyente de los dichos es que no hubo un fin abrupto de la dictadura. Dice que en otros países hubo dictaduras mucho más violentas que en Chile en el sentido de que hubo muchos más muertos y desaparecidos. Declara, sin embargo, que la gente en esos países, por ejemplo en Brasil o en Rumanía, ha podido asimilar su pasado: “Yo veo en Brasil que la gente reconstituye su vida de manera más saludable y dejando atrás la escena del horror con mayor facilidad que en Chile.” Según él, no importa tanto la cantidad de muertos o desaparecidos sino que la sociedad sienta que termina la dictadura y que hay un cambio brusco. En Chile hubo una transición casi eterna, como dice el señor L., la cual impidió a muchos empezar de nuevo y sentir que el horror terminó definitivamente.

bién en las calles de Santiago, donde se encuentran, por una parte, grafitos clandestinos en algunas calles, y, por otra, muy poquitas referencias oficiales al pasado. En esa división sorprendente influyen los siguientes factores: Pinochet no tuvo que retirarse de toda actividad política después de la dictadura; los responsables no fueron juzgados hasta 1993; el pasado todavía está por aclarar; algunos no tienen compasión por los sufrientes y el tema generalmente se omite para evitar conflictos.



Grafito en Santiago de Chile, 2006.