

aula

Nº 10, junio 2008

de español



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN SUIZA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

aula de español

Junio 2008

DIRECTOR

Francisco Medina Rivilla
Consejero de Educación

COORDINADORA

Núria Borda Ortiz
Asesora Técnica

COLABORADORES

Hugo O. Bizzarri
Núria Borda Ortiz
Melanie Gerber
Antonio Gómez Movellán
Blanca Lacasta Laín
José Manuel López de Abiada
Augusta López Bernasocchi

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: 660-08-110-9
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
Memoria histórica y novela contemporánea. Una introducción desde cuatro textos significativos. José Manuel López de Abiada y Augusta López Bernasocchi	página 6
Los refranes y las teorías lingüísticas de los siglos XVI y XVII. Hugo O. Bizzarri	página 28
Las simulaciones en la clase de idiomas: una herramienta para afrontar con éxito problemas de comunicación en situaciones reales. Núria Borda Ortiz	página 44
Premio al mejor trabajo de Bachillerato 2008: Volvamos a pasar por el corazón... Los años 70 y 80 en Chile. Melanie Gerber	página 60
Recensión bibliográfica : <i>La Suisse et l'Espagne de Franco. De la guerre civile à la mort du dictateur (1936-1975).</i> Sébastien Farré. Antonio Gómez Movellán	página 72
El nivel opcional en las Enseñanzas de LyCE: evolución y perspectivas. Consejería de Educación	página 78

Presentación

Una vez más, me dirijo a los lectores de *Aula de Español* para presentarles la décima edición de esta publicación, que se va consolidando y enriqueciendo semestre a semestre gracias al interés y al trabajo del profesorado de español en Suiza.

La revista se inicia con un artículo de José Manuel López de Abiada y de Augusta López Bernasocchi, de la Universidad de Berna, sobre la memoria histórica, ilustrada desde el análisis de cuatro textos significativos de la novela española contemporánea.

A continuación incluimos un artículo del profesor de la Universidad de Friburgo, Hugo O. Bizzarri, sobre refranes y teorías lingüísticas en los siglos XVI y XVII.

También nos ocupamos de aspectos didácticos en el aula de lenguas extranjeras y presentamos un artículo de Núria Borda con sugerencias para trabajar con simulaciones, utilizadas como herramienta para fomentar y favorecer la competencia comunicativa.

En esta ocasión presentamos un capítulo del premio “El mejor trabajo de bachillerato en español”, que en su VIII convocatoria ha sido otorgado a la alumna Melanie Gerber, de la Escuela Cantonal de Wohlen, por su trabajo “Volvamos a pasar por el corazón... Los años 70 y 80 en Chile”. Desde esta Consejería animamos a los alumnos del sistema educativo suizo, y a sus profesores, a que opten con sus trabajos de madurez a este premio en su próxima convocatoria.

Dedicamos asimismo una particular atención a un estudio publicado recientemente, *La Suisse et l'Espagne de Franco. De la guerre civile à la mort du dictateur (1936 -1975)*, de Sébastien Farré. Antonio Gómez nos ofrece una reseña de esta interesante obra.

Finalmente, incluimos un informe de la Consejería de Educación que reflexiona sobre aspectos relativos al año opcional del programa de Enseñanzas de Lengua y Cultura Españolas.

Esta nueva edición de *Aula de Español* es fruto de un esfuerzo colectivo para la promoción y la difusión de la lengua y la cultura españolas en Suiza, por lo que quiero expresar, a través de estas líneas, mi agradecimiento a todas las personas que trabajan y se comprometen por el progreso del hispanismo en este país.

Francisco Medina Rivilla
Consejero de Educación

*José Manuel López de Abiada
y Augusta López Bernasocchi*

**Memoria histórica y
novela contemporánea.
*Una introducción desde cuatro
textos significativos***

MEMORIA HISTÓRICA Y NOVELA CONTEMPORÁNEA. UNA INTRODUCCIÓN DESDE CUATRO TEXTOS SIGNIFICATIVOS (*LUNA DE LOBOS, CORAZÓN TAN BLANCO, FRANCOMORIBUNDIA Y LA SOMBRA DEL VIENTO*)

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

0. ENTRADA

En los últimos tres lustros, la memoria de la guerra civil y de la dictadura ha generado en España debates animados. En la controversia han participado historiadores de renombre, periodistas aficionados a las artes encomendadas a la musa Clío, escritores y políticos. En no pocos casos, ciertos medios de comunicación contribuyeron en la polémica y divulgación de obras que carecían de hondura y seriedad científicas. Algunos de esos periodistas siguen las hormas de historiadores de dudosa solvencia (Ramón Salas Larrazábal, Joaquín Arrarás y Ricardo de la Cierva, sobre todo), a la vez que ignoran deliberadamente los resultados de las investigaciones rigurosas de historiadores de probado prestigio. No obstante, los libros de algunos de los periodistas metidos a historiadores fueron (y siguen siendo) lanzados al mercado por las casas editoriales a bombo y platillo, se reseñaron positivamente en diarios aliados, se comentaron en tertulias radiofónicas amigas y fueron apoyados económicamente por instituciones oficiales o fundaciones concretas. Unos pocos títulos de dichos autores gozaron de alta recepción y figuraron durante meses en las listas de los más vendidos. Pío Moa es uno de los historiadores aficionados de mayor éxito de ventas.

En el ámbito literario, la temática de la recuperación de la memoria histórica tardó en cuajar entre los escritores nacidos después de la contienda, aunque hay excepciones que confirman la regla. Si nos limitamos a los novelistas nacidos después de 1939, entre los más significativos y madrugadores figuran Vázquez Montalbán, Chirbes, Marías, Muñoz Molina, Llamazares, Cebrián, Cercas y, desde una perspectiva distinta, Ruiz Zafón. Sus obras dan voz a los vencidos desde una posición de compromiso adquirido con el recuerdo y la memoria.

1. 2006, «AÑO DE LA MEMORIA HISTÓRICA»

En abril de 2006, el Congreso español aprobó un proyecto de ley que declaraba el 2006 Año de la Memoria Histórica. La declaración quería ser un homenaje a las víctimas de la guerra civil y de la represión de la dictadura. En la declaración se subrayaba además que no se hacía distinción en cuanto a bandos o facciones, pese a la claridad de la referencia a la defensa de las ideas y los valores democráticos. Casi dos años antes, en un consejo de ministros celebrado en León, se había decidido "reparar la dignidad y restituir la memoria" de las personas que habían sufrido "cárcel, represión o muerte por defender unos valores que hoy disfrutamos"; en septiembre de ese mismo año (2004), la vicepresidenta del Gobierno creaba la "Comisión Interministerial para el estudio de la situación de las víctimas de la guerra civil y el franquismo". No se mencionaba explícitamente a quienes tuvieron que abandonar España para salvar sus vidas o huir de la represión.

La declaración del Congreso y la iniciativa gubernamental llegaban con casi 20 años de retraso (el primer Gobierno de Felipe González hubiese podido hacerlo con ocasión del 50 aniversario de la guerra civil). Entre tanto, investigaciones historiográficas serias han devuelto el nombre a miles de víctimas y desenmascarado a centenares de verdugos; y es sabido que la mayoría de los españoles no sólo reivindica memoria y pide justicia: desea también que se vuelva sobre el pasado reciente, sin que ello signifique que lo considera materia histórica cerrada.

Conviene asimismo recordar un fenómeno externo que desde hace un lustro crece de continuo: la industria cultural ha sabido aprovechar la alta coyuntura de la recuperación de la memoria histórica, animada por conmemoraciones y aniversarios varios (30 años del final de la dictadura, 70 del comienzo de la guerra civil, 75 de la proclamación de la II República, entre otros) e impulsada por las iniciativas institucionales (programaciones televisivas y radiofónicas, exposiciones y actos conmemorativos, sobre todo). El 20 de noviembre de 2002, la Comisión Constitucional del Congreso de los Diputados aprobó una enmienda que iba a marcar un cambio "oficial" en el proceso de restitución de la memoria del pasado reciente. No era la primera vez que se intentaba, pero la holgada mayoría del Partido Popular había impedido que las iniciativas llegasen a buen puerto. En 2006, el Parlamento europeo condenó oficialmente el franquismo y los desmanes de la dictadura, por lo que el partido que gobernaba tuvo, *nolens volens*, que distanciarse formalmente del franquismo; cabe suponer que tampoco podrá oponerse sin perder imagen a eventuales revisiones de sentencias y decisiones de la justicia durante la posguerra.

2. MEMORIA Y OLVIDO

Uno de los grabados más inquietantes y sobrecogedores de *Los desastres de la guerra* de Goya lleva un título que no deja espacio a la ambigüedad interpretativa: "No se puede

mirar". Es como si dijera que quien no puede mirar no puede ver, por lo que el proceso cognitivo quedaba descartado a priori. ¿Cómo llegar, entonces, a ese proceso cognitivo? Lo que no se puede mirar y nos concierne muy de cerca, debe ser contado para poder conocerlo y entenderlo. Y contar es, por definición, rememorar, hacer memoria. Goya pintó los desastres desde la perspectiva de los perjudicados, subrayando así que el esfuerzo que tenían que hacer las víctimas para narrar lo que "no se puede mirar" era aún mayor. Ésa es la tesis más convincente y aceptada sobre la escritura comprometida con la justicia y la memoria. Y es ésta la escritura que devuelve a las víctimas su voz silenciada, su voz de testigos directos de los hechos y las vicisitudes. Sin embargo, como testigos supervivientes deben lograr el distanciamiento necesario de lo que vieron para poder contarlo sin despecho y sin rencor, pero conscientes de que ello puede ser entendido como auto de perdón o indulto. Amnistía y amnesia no son sinónimos, aunque ambos términos tengan la misma procedencia etimológica y en la dialéctica de los contrarios no siempre sea fácil percibir dónde terminan las causas y dónde comienzan los efectos. Por lo demás, la dialéctica existente entre el pasado cercano y el presente constituye uno de los aspectos capitales de la memoria.

Francisco Ayala tituló sus memorias, con buen criterio y desde la soberanía de la longevidad y de sus múltiples saberes, *Recuerdos y olvidos* (1982, 1983 y 1988). Pero la tematización de la memoria y del recuerdo no queda limitada a obras memorialistas o a planteamientos o enfoques científicos. Disciplinas como la historiografía y la ciencia literaria se benefician desde sus orígenes de esa perspectiva y de los conceptos hoy vigentes en la investigación; y desde hace algún tiempo también se favorecen la medicina, la psicología, la sociología y las ciencias naturales. Sin embargo, pese a ello, no disponemos aún de una definición aceptada e interdisciplinaria de los conceptos *memoria* y *recuerdo*. De capital importancia para el debate sobre la memoria y el recuerdo fue el redescubrimiento de la obra de Maurice Halbwachs: *Les cadres sociaux de la mémoire* (1925), primero, y *La mémoire collective*, después. Desde la obra y las reflexiones de Halbwachs se fueron configurando, en los años 80 y 90 y bajo la dirección de Pierre Nora, los siete volúmenes de reflexiones historicoculturales que integran *Les lieux de mémoire* (1984-1992), obra centrada exclusivamente en los lugares de la memoria histórica francesa; en Italia son de capital importancia los trabajos de Mario Isnenghi (1996-1997); en Alemania, la bibliografía es inabarcable.

3. ARS ET LOCI MEMORIAE

3.1 Las hijas de Mnemósine

Sin memoria, la literatura es inconcebible. Mnemósine (la memoria) fue origen y matriz de las musas y tuvo una función capital en la literatura desde las primeras leyendas y los primeros cantos. En la Antigüedad griega, la memoria estaba estrechamente unida al término *musa*, porque se le atribuían conocimientos y habilidades que Hesíodo define en

la *Teogonía*. Hijas de la prolífica Mnemósine y del poderoso Zeus, cada una de las nueve musas tenía su ámbito o dominio: Clío el de la historia, Euterpe el de la poesía lírica y la música, Talía el de la comedia, Melpómene el de la poesía trágica, Terpsícore el de la danza, Erato el de la poesía amorosa, Polimnia el de la pantomima, Urania el de la astronomía y Calíope el de la poesía narrativa. Muchos comentaristas creen que Hesíodo inventó los nueve nombres de los distintos dominios de la creación poética y algunos pocos consideran que los tomó de una tradición anterior. Así se explica que los poetas comenzasen sus cantos pidiendo ayuda a las Musas para que les guiaran hacia la verdad y les dictaran su mensaje. Ése es el caso de la *Ilíada*, la *Odisea* o la *Eneida* ("Musa, mihi causas memora, quo numine laeso / quidve dolens regina deum tot volvere casus / insignem pietate virum, tot adire labores / impulerit. Tantaene animis caelestibus irae?", I 8-11; "Musa, recuérdame las causas por las que la ofensa o el dolor...").

Mnemósine se correspondía en la antigua Grecia con la idea de alabanza y de memoria. Su contrario *léthe* equivalía a la noche, al silencio y al olvido. Pero el sistema de oposiciones terminológicas que en griego se establece entre *mnemósine* y *léthe*, entre memoria y olvido, tiene un aspecto más: lo contrario de *léthe* es la *a-lethés*, lo no-olvidado, la *aletheia*, la verdad que no se olvida, lo que queda, lo que persiste. Y allí se llega sólo mediante el canto (*aidé*), el poema, la creación artística *sensu lato* (hoy también estarían incluidas las novelas, las películas, etc.). De ahí que la *aletheia* –el descubrimiento de lo oculto– sea definida como lo que da el gusto a las cosas.

Cicerón relata en *De oratore* la hazaña mnemotécnica del escritor griego Simónides de Ceos (ca. 555-465 a.C.), que logró identificar a los comensales de un banquete tras un desastre natural gracias a que durante el ágape había anotado en su memoria la posición que ocupaba cada uno de los participantes. De ahí se cree que arranca la antigua mnemotecnica o el arte de la memoria, la convicción de que las imágenes dispuestas en un espacio pueden servir como recurso mnemotécnico; parece que esa experiencia animó al escritor griego a desarrollar el arte de la memoria, la técnica basada en la antigua pareja *loci et imagines*.

3.2 El arte de la memoria

Frances A. Yates (1899-1981) reconstruyó y sistematizó el legado mnemotécnico en su brillante monografía *The Art of Memory* (1966); la estudiosa era, más que crítica literaria, historiadora de la literatura y una autoridad en las ciencias de la cultura; a ella debemos propuestas de interpretaciones nuevas de la cultura y la ciencia, surgidas al socaire de su trabajo y de los debates con sus compañeros del Instituto Warburg de Londres. Antes de publicar la famosa monografía –con la que alcanzó alto prestigio académico– había trabajado sobre el Renacimiento y las obras de Raimundo Lulio y Giordano Bruno. La tesis capital del libro era entonces muy atrevida, puesto que esbozaba, apoyándose en las sólidas estructuras teóricas de un largo puente que unía épocas distintas, una metodología que le permitía contar e ilustrar la historia de la supervivencia de la *ars memoriae* de la Antigüedad hasta las cosmologías herméticas del siglo XVII. En su obra, Yates recons-

truye los orígenes del arte clásico de la memoria al hilo de la retórica romana, que recomendaba una ejercitación sistemática del arte de la memoria basado en una disposición de lugares y objetos.

La importancia de *El arte de la memoria* en cuanto al avance de la discusión cultural y científica fue y sigue siendo decisiva, porque introdujo el arte de la memoria como elemento ineludible de la investigación historiográfica, literaria y cultural. Y como además proponía una interpretación de los símbolos y de la cultura que incluía tanto las teorías como los aspectos técnicos e intelectuales de la memoria, sus investigaciones abrieron el camino a otras disciplinas. También sentó los cimientos históricoculturales para luego poder enlazar con los conceptos de memoria y topografía desarrollados por el sociólogo francés Maurice Halbwachs (1877-1945), padre del concepto conocido como memoria colectiva. Las aportaciones de Yates han tenido numerosos continuadores en el ámbito de la teoría literaria (Harold Bloom, Aleida Assmann y Renate Lachmann son los más conocidos) y de la historia del arte (Aby Warburg ha desarrollado teorías que pueden ser aplicadas con provecho en la ciencia literaria).

4. CUATRO EJEMPLOS DE CONSTRUCCIÓN O RESTITUCIÓN DE LA MEMORIA HISTÓRICA: *LUNA DE LOBOS, CORAZÓN TAN BLANCO, FRANCOMORIBUNDIA Y LA SOMBRA DEL VIENTO*

4.1 Se canta lo que se pierde: Luna de lobos (1985)

4.1.1 "El paisaje es memoria"

La publicación del primer libro de viaje de Julio Llamazares, *El río del olvido* (1990), es posterior a la de sus dos primeras novelas, *Luna de lobos* y *La lluvia amarilla* (1988), pero relata un periplo o recorrido que el autor hizo en verano de 1981. Su planteamiento no coincide con los libros de viaje tradicionales, puesto que no trata de una incursión en tierras desconocidas, sino de una vuelta a los orígenes, un viaje a la semilla que respondía a la imperiosa exigencia de recuperar una memoria personal y colectiva, íntimamente vinculada al paisaje. En la primera frase del prólogo –"El paisaje es memoria"– se revela que se trata de un paisaje que ha terminado "convirtiéndose en una enfermedad del corazón y del espíritu" del viajero, que además sabía que la memoria y el tiempo "se habían mutuamente destruido" y, a la vez, se habían convertido "en fantasmas" sus propios recuerdos. Espoleado por esas convicciones y por la "intuición lejana de que el paisaje y la memoria, en ocasiones, son lo mismo", se echó al camino un día del verano de 1981, para "recorrer a pie, desde su muerte hasta su origen, el río en torno al cual" pasó "todos los veranos de" su "infancia" (Llamazares 1990: 7).¹ Un

¹ El prólogo, titulado precisamente "Paisaje y memoria", lleva fecha de 1989 y está firmado en La Mata de la Bérbula, la aldea de los "veranos de [la] infancia" del escritor y pueblo en el que nació su padre.

viaje que inicia en la desembocadura del Curueño y que asciende, a contracorriente, hasta su manantial. "Lo hice así", ha declarado en una entrevista, "porque la búsqueda del nacimiento del río va convirtiendo al paisaje y al río en algo más primitivo y más puro [...]. Es un viaje más largo regresar a tu propio pasado que a cualquier país lejano." (Obiol 1990: 4). Y, también, porque lo devuelve al edén de la infancia y le confirma en la certeza "de que los caminos más desconocidos son los que más cerca tenemos del corazón" (Llamazares 1990: 8).

No sorprende, por tanto, que en este libro topemos con elementos que iban a ser integrados en sus novelas. En *Luna de lobos*, la concordancia es evidente, pues incluso los nombres en clave de los pueblos de la novela pueden ser identificados con facilidad. Sin embargo, más significativa que la coincidencia y la semejanza fónica de algunos puntos de su geografía novelesca es el ambiente, que coincide en ambos libros. Y no menos significativas son otras coincidencias, como, por ejemplo, la historia del *topo* de La Mata del Curueño, el anciano artrítico que pasó largos años de la posguerra enterrado vivo, escondido en una fosa subterránea excavada en el suelo de la cuadra, integrada, con leves variantes, en el capítulo XVI de *Luna de lobos*.

4.1.2 Luna de lobos o la caza de acoso

Tema principal de *Luna de lobos* es el acoso constante y progresivo del hombre por el hombre, el inhumano acorralamiento, la despiadada persecución y el exterminio del hombre por el hombre, sustanciado en la novela en el grupo de cuatro hombres del *maquis*: Ángel, ex maestro de escuela y miembro del sindicato ilegal de la C.N.T., Ramiro y Gildo, ex mineros, y Juan, hermano de Ramiro. La novela está distribuida en cuatro partes; en las tres primeras mueren, respectivamente, Juan, Gildo y Ramiro; en la cuarta, Ángel vuelve a casa de su padre, donde sobrevive encerrado vivo en una fosa excavada en el suelo de la corte de las cabras hasta que puede huir en tren, sin meta fija, emprendiendo un incierto y "largo viaje hacia el olvido o hacia la muerte" (p. 152). Cada parte presenta una focalización temporal determinada: noviembre-diciembre de 1937; julio de 1939; verano de 1943; y agosto-diciembre de 1946. Ni que decir tiene que esas fechas tienen una significación histórica muy concreta, pero cabe subrayar que el discurso político de la narración desborda las coordenadas históricas hasta adentrarse incluso en los ámbitos nebulosos e indeterminados de la leyenda.

Los temas de mayor alcance son: 1.º el del acoso del hombre por el hombre (el tradicional motivo recogido en el adagio latino *Homo hominis lupus*); y 2.º el de la metafórica transformación del hombre en alimaña. El primero se perfila desde el arranque mismo de la novela, tras el regreso de los cuatro hombres a sus respectivos pueblos desde el frente de Asturias. Entre los momentos culminantes figuran: a) el primer enfrentamiento armado con la guardia civil (pp. 48-49); b) la muerte de Gildo en el tiroteo tras el secuestro del dueño de la mina (pp. 85-86); c) la desesperada salida –parapetados tras un hato de vacas– de Ángel y Ramiro del establo del caserío, circundado por guardias civiles (pp. 105-106); d) la noche en que Ángel emerge de su escondite en las entrañas de los mon-

tes y se presenta en casa para dar el último adiós a su padre agonizante; y e) cuando, al día siguiente, reflexiona sobre su situación de perseguido, mientras el féretro es llevado al cementerio.²

El tema de la progresiva transformación de los hábitos de los hombres huidos y el gradual y creciente parecido de su conducta con la de las alimañas va surgiendo de forma dosificada. La primera referencia explícita la hallamos en un breve diálogo entre Ángel y María, su amante.³ La más lograda es la de la escena en que Ángel y Ramiro desaparecen, tras su exasperada fuga de la cuadra del caserío, cada uno por un lado en la negrura de la noche y se vuelven a reencontrar casi por azar, desorientados por la perfección con que imitan el canto del búho.⁴ En la última parte de la novela, Ángel se ha "convertido ya en una auténtica alimaña", una "alimaña cuya proximidad asusta a hombres y animales" (p. 125).

4.2 Corazón tan blanco: saber y querer saber

Corazón tan blanco, obra sobresaliente de la narrativa española contemporánea, aguanta también una lectura desde la recuperación de la memoria. Recordemos el sorprendente *incipit* de la novela, que se repite con frecuencia a lo largo de la obra: "No he querido saber, pero he sabido...". Se trata, como vemos, de un narrador que anuncia desde el comienzo mismo que lo que se propone contar no es todo de su cosecha, que va a relatar acontecimientos y situaciones desde al menos dos posiciones distintas: a) la de protagonista y testigo; y b) la de narrador interpuesto o secundario que relata acontecimientos que le contaron. A lo largo de la lectura constatamos que las situaciones narrativas son varias, y que varias son las perspectivas y posiciones desde las que actúa. El supuesto desconocimiento que Juan, el narrador, tiene al comienzo de la obra sobre los dos primeros matrimonios de su padre y sus respectivas esposas es uno de los ejemplos más indicados para ilustrarlo; más aún si consideramos que dicho desconocimiento –que irá aminorando sin que al parecer lo desee ("No he querido saber, pero he sabido")– es una de sus características principales.

Juan es un excelente observador, un trasgresor casi constante de las coordenadas del tiempo y un "escuchador" capaz de contravenir las leyes del sonido. Es, en fin, mirón y fisgón a la vez, con cierta afición al cotilleo, un narrador dotado de considerables cualida-

-
- 2 "Brotó la lluvia con fuerza repentina mientras el carro con el féretro se pone en movimiento delante de mi casa arrasando tras de sí un reguero de paraguas y la leyenda de ese hombre indómito e invisible que anoche, una vez más, volvió a burlar la vigilancia de los guardias y que, sin duda, ahora les estará observando desde alguna parte. Ese hombre imaginado tantas noches, al calor de las cuadras y cocinas, inmortal como su sombra, lejano como el viento, valiente, astuto, inteligente, invencible. Ese hombre al que el espejo de la lluvia, en la montaña, devuelve sin embargo la memoria de lo que siempre ha sido: un hombre perseguido y solitario. Un hombre acorralado por el miedo y la venganza, por el hambre y el frío. Un hombre al que incluso se le niega el derecho de enterrar el recuerdo de los suyos." (p. 136).
- 3 "– Hueles a monte – me dice. – Hueles como los lobos. /– ¿Y qué soy? / María se vuelve y se queda mirándome . [...] /– No podéis seguir así, Ángel. No podéis estar siempre viviendo como animales. Peor: a los animales no les persiguen como a vosotros." (pp. 57-58)
- 4 "– ¿Sabes? Estuve a punto de confundirte. /– ¿Con quién? /– Con el búho. Cantas ya tan bien como él. /– Sí, claro – le digo, recostándome, agotado, contra la tapia. /– Y corro como el rebeco, y oigo como la liebre, y ataco con la astucia del lobo. Soy ya el mejor animal de todos estos montes." (pp. 108-109).

des y atributos auditivos y visuales, con gran capacidad de observación y una innata tendencia a la reflexión. Un narrador al que el lector percibe en continuada transfiguración en busca de una identidad cambiante e imprecisa, pero suficientemente elaborada para poderla percibir como caleidoscópica, vaporosa e inestable, fragmentada, *in fieri* y, como tal, inconclusa. De ahí, en fin, su negativa a "querer saber", su (relativo) trauma por "haber sabido" y sus intentos de entender, describir y contar lo recóndito, inefable, enigmático y secreto.

Así las cosas, el lector se percató pronto de la presencia de las fronteras de la temporalización en determinadas historias ocurridas antes del nacimiento de Juan, como el suicidio de su tía Teresa o el crimen cometido por su padre en La Habana casi cuarenta años antes. Pero el lector acepta el juego narrativo; o, si se prefiere, tolera y ratifica que el pacto narrativo y el respeto de las convenciones sean puestos en entredicho o incluso se conviertan en parte y tema de la narración hasta formar un complejo mosaico. Mas no se repite sólo la frase del comienzo. Algo parecido ocurre con el crimen cometido por el padre del narrador, Ranz, hacía cuarenta años. Una cifra —huelga recordarlo— de inconfundible significado y exacta correspondencia, si consideramos el tiempo transcurrido entre el 18 de julio y el final de la dictadura. Es sin duda significativo que Ranz haya podido silenciar o echar al olvido su crimen; olvido deliberado y sorprendente, puesto que una de las ideas de mayor alcance y presencia en la novela es, precisamente, que olvidar es difícil, por no decir imposible. Se trataría entonces, dicho en los términos interpretativos que buscamos, de la amnesia deliberada sobre un pasado delictivo. Veamos cinco de los pasajes más significativos:

Al insistir yo [habla el narrador] (estábamos en La Dorada) se levantó para ir al lavabo y me dijo zumbón con su mejor sonrisa: «Escucha, no me apetece hablar del pasado remoto, es de mal gusto y le hace recordar a uno los años que tiene. Si vas a seguir, es mejor que para cuando vuelva hayas abandonado la mesa. Quiero comer tranquilo y en el día de hoy, no en uno de hace cuarenta años.» (p. 127)

De todo eso hace cuarenta años, ya es un poco como si no hubiera ocurrido o les hubiera ocurrido a otras personas, no a mí [Ranz], ni a Teresa, ni a la otra mujer [...]. (p. 266)

Yo no me voy a matar por algo ocurrido hace cuarenta años, sea lo que sea. (p. 269)

Lo que usted hiciera o dijera hace cuarenta años me importa poco y no va a variar mi afecto. Es a usted al que yo conozco y eso nada lo puede cambiar. No conozco al de entonces. (p. 270)

Era convencional como lo eran los tiempos, hace sólo cuarenta años, ha habido mil historias como ésta, sólo que la gente dice y no hace nada. (p. 278)

Sorprendente es también el hecho de que las reflexiones y los presentimientos del narrador desemboquen en el descubrimiento de un crimen, por lo que la frase que inaugura la

novela acaba siendo desautorizada: Juan termina, aunque no lo desee, conociendo el secreto. Pero ni él ni su esposa Luisa ni Ranz están dispuestos a denunciarlo a las autoridades: el crimen queda impune y los respectivos personajes siguen gozando de los privilegios y las ganancias alcanzados durante la dictadura y la primera etapa de la transición. Sobre los mecanismos de las operaciones y hazañas de su padre observa Juan:

A lo largo de los años fue haciendo cada vez más dinero, no sólo por los porcentajes y por su sueldo de experto en el Prado (no gran cosa), sino por su corrupción paulatina y ligera: la verdad es que ante mí no ha tenido nunca empacho en reconocer sus prácticas semifraudulentas, es más, se ha jactado de ellas en la medida en que todo sutil engaño a los precavidos y poderosos es en parte digno de aplauso si además queda impune y no es descubierto, es decir, si se ignora no ya el autor, sino el engaño mismo. La corrupción no es tampoco muy grave en este campo, consiste simplemente en pasar a representar los intereses del vendedor, sin que se note ni sepa, en lugar de los del comprador, que es normalmente quien contrata al experto (y además puede ser vendedor un día). (p. 113)

Con estas premisas, es comprensible que el narrador "no quiera saber". Cabe preguntarse si sus "presentimientos de desastre" (p. 18) surgen sólo a raíz de su matrimonio o, por el contrario, ya existían antes, sabedor como era de las prácticas fraudulentas y los engaños dolosos de su progenitor, aunque ignaro aún del uxoricidio cometido por su padre. Un crimen cometido además en la misma ciudad y mediante un procedimiento casi idéntico al que el narrador "vive" en su magín, pero con distinto desenlace:

Sacudí la ceniza del cigarrillo con mala puntería y demasiada fuerza y sobre la sábana se me cayó la brasa, y antes de recogerla con mis propios dedos para echarla al cenicero, donde se consumiría sola y no quemaría, vi cómo empezaba a hacer un agujero orlado de lumbre sobre la sábana. Creo que lo dejé crecer más de lo prudente, porque lo estuve mirando durante unos segundos, cómo crecía y se iba ensanchando el círculo, una mancha a la vez negra y ardiente que se comía la sábana.⁵ (p. 56)

Hemos citado esta coincidencia macroscópica porque se presta para adentrarnos en otro aspecto capital: el tema de la culpa o el sentimiento de culpabilidad. Pregunta pertinente, si consideramos que el protagonista alude al *sentimiento* de culpabilidad en repetidas ocasiones. ¿Se trata de un sentimiento de culpabilidad por el hecho de haber tenido un sentimiento parecido al que tuvo su padre cuando cometió el uxoricidio o, por el contrario,

5 El pasaje aludido dice así: "Me senté a los pies de la cama, estaba sudoroso y muy fatigado, me dolían los ojos como si no hubiera dormido durante varias noches, recuerdo eso, el dolor de los ojos, entonces lo pensé y lo hice, de nuevo pensé y a la vez lo hice. Dejé el cigarrillo encendido sobre la sábana y lo miré, cómo quemaba, y descabecé la brasa sin por ello apagarlo. Encendí otro, di tres o cuatro chupadas y lo dejé también sobre la sábana. Hice lo mismo con un tercero, descabezados todos, ardiendo las brasas de los cigarrillos y también ardiendo las brasas sueltas, tres y tres brasas, seis brasas, se quemaba la sábana. Vi cómo empezaban a hacer agujeros orlados de lumbre ('Y lo estuve mirando durante unos segundos', pensé 'cómo crecía y se iba ensanchando el círculo, una mancha a la vez negra y ardiente que se comía la sábana'), no sé'. Mi padre se paró en seco, como si no hubiera acabado del todo la última frase." (pp. 287-288).

la frase repetida es mera "coincidencia"?⁶ Si el lector considera que el joven Custardoy sigue las hormas de su padre y que el también madrileño Guillermo, amante de la cubana Miriam, es un uxoricida potencial⁷, no le faltarán razones para pensar lo peor. Sin embargo, hay pasajes que prueban lo contrario. Por ejemplo: Ranz, tras haber confesado su crimen a Luisa, envejece visiblemente, su ironía amaina, la movilidad y el brillo de sus ojos disminuyen, se mueve con menos seguridad y su boca resulta desdibujada por las arrugas.⁸ Es como si la confesión le hubiese liberado de una parte de la culpa y de la tensión que lo obligaba a no bajar nunca la guardia y a no revelar el antiguo secreto que llevó a su segunda esposa al suicidio. Que Ranz se siente culpable del suicidio de su segunda esposa y del uxoricidio, se vislumbra en varios momentos de la narración (la escena citada de *La Dorada* es uno de ellos, p. 127).

Cuestión distinta sería la del arrepentimiento de Ranz, si hubiese elementos que permitiesen atisbarlo. Varios son los pasajes que permiten mostrar que Ranz ha sufrido por el suicidio de Teresa, pero no hallamos ninguno en el que se pueda entrever el menor atisbo de arrepentimiento. Se insiste, por el contrario, en el pesar y disgusto de haber confesado —"en un incontrolado arrebato amoroso" (p. 267)— a su segunda esposa que ya había "cometido el acto" (p. 274), convencido entonces de que "se hacen méritos contando" y "uno quiere más porque cuenta secretos" (p. 267). Entonces no podía barruntar lo que, cuarenta años después, su hijo opinaría sobre el acto de contar:

Contar deforma, contar los hechos deforma los hechos y los tergiversa y casi los niega, todo lo que se cuenta pasa a ser irreal y aproximativo aunque sea verídico, la verdad no depende de que las cosas fueran o sucedieran, sino de que permanezcan ocultas y se desconozcan y no se cuenten, en cuanto se relatan o se manifiestan o muestran, aunque sea en lo que más real parece, en la televisión o el periódico, en lo que se llama la realidad o la vida o la vida real incluso, pasan a formar parte de la analogía y el símbolo, y ya no son hechos, sino que se convierten en reconocimiento. (pp. 200-201)

4.3 Francomoribundia

Francomoribundia, la segunda entrega de *El miedo y la fuerza*, la trilogía in fieri de Juan Luis Cebrián, apareció en mayo de 2003. La primera, *La agonía del dragón*, fue concluida en septiembre de 1999 y salió a la venta en febrero del año siguiente. La amplitud temporal de ambas novelas abarca, respectivamente, del otoño de 1968 a los días del atentado contra Carrero Blanco (20 de diciembre de 1973) y de los últimos días de vida del dictador

6 Me refiero al pasaje de la p. 56 que se repite en la p. 288: "(Y lo estuve mirando durante unos segundos', pensé. 'cómo crecía y se iba ensanchando el círculo, una mancha a la vez negra y ardiente que se comía la sábana')".

7 "La estoy dejando morir. No estoy haciendo nada por ayudarla. La estoy empujando. No le doy algunas de las medicinas que le manda el médico, no le hago caso, la trato sin el menor afecto, le doy disgustos y motivos de sospecha, le quito las pocas ganas de vivir que le queden. ¿No te parece suficiente?" (p. 41)

8 "Lo único nuevo es que ahora lo veo más viejo y menos irónico, casi un viejo, lo que nunca ha sido. Anda con algo más de titubeo, sus ojos resultan menos móviles y centelleantes, menos fervorosos cuando me miran o miran, halagan menos a quien tienen delante; su boca de mujer tan semejante a la mía se le está desdibujando por las arrugas" (p. 297).

(noviembre de 1975) a la intentona de golpe de estado del 23 de febrero de 1981. El autor ha adelantado que la trilogía versa sobre la generación que trajo la democracia a España; su interés radica sobre todo en la tematización de hechos cercanos en el tiempo y contados por un testigo privilegiado⁹.

Para la interpretación de *Francomoribundia* tiene asimismo especial interés la extensa conversación política del autor con el ex presidente de los Gobiernos socialistas 1982-1996, aparecida en septiembre de 2001 bajo el título de *El futuro no es lo que era*. En este debate político Cebrián opina sin disimulo sobre el final del régimen, la importancia de la recuperación de la memoria histórica, la monarquía y la labor del rey Juan Carlos, la transición, el espíritu de reconciliación nacional, el papel crucial de los medios de comunicación, la amnistía de 1977, la Constitución y los pactos varios por todos conocidos; son los mismos temas que después ha ficcionalizado en la novela.

4.3.1 Novela de la transición

El tema central de *Francomoribundia* es la transición *sensu lato* desde múltiples perspectivas: la del dictador que agoniza; la de los opositores al régimen; la de los franquistas y falangistas nostálgicos; la de los representantes del orden (policías, militares, integrantes del Gobierno)... En suma: los años en que los "ortodoxos de la democracia" estaban ganando la batalla a los "ortodoxos del franquismo".

La novela es, por tanto, polifónica, puesto que en ella confluyen voces narrativas con frecuencia distantes, que se funden mediante el recurso a una técnica de enlace (cercana a la *gradatio* por las repeticiones de palabras clave o motivos) que establece un *trait-d'union* claramente perceptible. Es más: los personajes están unidos entre sí por relaciones complejas o incluso insospechadas. Enriqueta Zabalza, p.ej., es/ha sido amante de Eduardo Cienfuegos, de Manuel Dorado y del sacerdote Jaime Alvear; Delfina Ngó fue amante de Cipriano y es esposa de Centeno; Marta era amante de Ramón y ex señora de Alberto, amén de amiga de Ernesto Franco y Achile Samporio; José del Divino Amor Pereira —que encontramos en Lisboa cuando comienza la Revolución de los Claveles— tiene parte activa en la Operación Reconquista, en Montejurra y en otros momentos cruciales.

4.3.2 Novela de reflexión sobre la memoria¹⁰

En *Francomoribundia* se cruzan múltiples destinos, que se entrecruzan paulatinamente con los deseos y ambiciones, "misiones" y esperanzas, decepciones y fracasos de los personajes. Y es lógico que así sea, puesto que es una novela que se construye sustancialmen-

9 Testigo privilegiado porque en 1974 Cebrián fue nombrado director de informativos de Televisión Española; antes había sido redactor jefe del diario *Pueblo*, subdirector de Informaciones y redactor de la revista *Cuadernos para el diálogo*, en cuya fundación había participado. Fue asimismo director del diario *El País* desde su fundación en mayo de 1976 hasta 1988, año en que pasó a ser consejero delegado del grupo PRISA y *El País*.

10 En la Nota del autor (p. 443) leemos: "Para la descripción del ambiente de los años que aquí se cuentan y de algunos caracteres me he servido de mi propia memoria personal". Sobre la necesidad de la memoria histórica, véase *El futuro ya no es lo que era*, pp. 154-155.

te desde y sobre varias "memorias"¹¹ íntimamente relacionadas con las vivencias de los actores en un periodo de cambios políticos y sociales de gran alcance. No sorprende por tanto que algunos personajes tengan la intención de escribir sus memorias, como don Epifanio ("el hombre se entretenía en [...] pergeñar unos folios de recuerdos que habrían de servirle más adelante para redactar sus memorias", p. 338) o Alberto. Sin embargo, el tema de la memoria está estrechamente unido a su antítesis, a su otra cara: el olvido. Así se explica la marcada presencia de la desmemoria, que el narrador ya entonces consideraba que era un rasgo característico de la sociedad española:

Cipriano Sansegundo dio un breve rodeo para pasar frente a la iglesia de los jesuitas, no había ramos ni coronas de flores en el lugar del bombazo, recordado sólo por una escueta placa que campaba en la pared de ladrillo en homenaje al presidente del gobierno asesinado por ETA, la sociedad española, pensó Cipriano, era más que desmemoriada, había echado borrón y cuenta nueva sobre aquellos hechos. (p. 144)

Una desmemoria que linda con el deseo de borrar el pasado inmediato, entendido como conjunto de vivencias personales y, a la vez, tiempo profundamente relacionado con el régimen agonizante:

Apenas recuerdo [Alberto] la angustia vivida, me asombra de qué forma tan fácil olvidamos en pocos meses los malos tragos de nuestra existencia, convencidos de que la felicidad se construye a momentos, los escogemos para coleccionarlos en el archivo de la memoria, a fin de presumir que siempre fuimos dichosos, que merece la pena vivir lo que vivimos aun si padecemos a ratos la calderoniana abominación por haber venido al mundo. (p. 430)

11 Valgan algunos ejemplos para ilustrarlo, referidos exclusivamente al general Franco y a Alberto Llorés: "me venía el Rif a la memoria" (p. 11); "agonizar en la habitación de un hospital público, recuerda a las enfermerías de los cuarteles"; "ahora, sin embargo, siento nostalgia de mi dormitorio" (p. 14); "No me atormentan estos recuerdos" (p. 21); "la memoria me tiembla casi tanto como la mano" (p. 22); "Todo aquello me viene a la mente con espeluznante precisión" (p. 23); "de un golpe me han venido a la memoria los paseos por el puerto de El Ferrol" (p. 24); "Todavía me acuerdo del terror inusitado que nuestro padre le producía" (p. 25); "encadenado también a mis recuerdos" (p. 30); "aunque sólo puedo recordar mi emoción el día de la boda de Mari Carmen" (pp. 30-31); "me recuerdan al formol, a los días de colada en la academia, al zotal de la limpieza en el Tercio" (p. 78); "me acuerdo cuando de paseo por el centro de Madrid, pregunté acerca de un edificio a medio construir" (pp. 85-86); "ese latinajo que me viene a las mientes" (p. 89); "a mí sólo me queda un llanto seco y polvoriento, embarrado de memorias", "los pulmones, emiten un ruido de alcantarilla insoponible que me recuerda los veranos en Galicia" (p. 160); "mi propia agonía, en la que se mezclan recuerdos y dolores con anécdotas chuscas" (p. 164); "Ahora compruebo que lo último que se pierde no es el oído, sino el recuerdo, lo último que nos abandona es la conciencia de nuestra propia integridad, morir es acordarse de haber vivido, convocar la nostalgia, abrazar la memoria... ya ni memoria tengo, sólo un dolor punzante" (pp. 166-167); "[...] ni Marta ni Ramón estaban dispuestos a renunciar a su memoria pero yo tampoco, ninguno de los tres lo estábamos" (p. 174); "No pienso enredarme más dando vueltas a cualquier otra teoría, devanarme los sesos ni escrutar el recuerdo en busca de alguna explicación, de algún indicio, que haga más comprensible todo esto, la memoria sólo me trae imágenes de Marta y de Albertito" (p. 245); "mi nombre encontraría vario consuelo en la memoria de las gentes y en el legado de mi propia experiencia, ¿qué es la inmortalidad sino el recuerdo de los otros [...]?" (p. 250); "recordaba los estíos allí vividos cuando Marbella apenas era una aldea venida a más gracias a los veraneantes" (p. 339); "un hombre divorciado que pasa sus horas entre la nostalgia imposible y el futuro improbable de su existencia" (p. 341); "escuchando a don Epi explicaciones y argumentaciones sobre el recuerdo de un tiempo que Alberto aborrecía, tanto más porque entonces el eco de su propia historia personal [...], y no le incomodaba tanto la descripción del pasado como la constatación de un presente que hasta ese mismo instante no se le había hecho tan visible y obvio" (p. 346); "el frío interior que me hiela los huesos parece fruto de la nostalgia que me acucia" (p. 372); "diez años perdidos, dos lustros de luchas, imaginación e ilusiones devueltos al baúl de los recuerdos" (p. 438).

De ahí que el golpe de estado de Tejero aparezca en la obra como consecuencia del deliberado olvido del pasado franquista, consustancial y propio de la memoria de los integrantes del nuevo gobierno constituido tras la muerte del dictador: "la destrucción consciente de sus mitos por parte del nuevo régimen, el derribo de las estatuas del Caudillo y el abandono de cualquier acto oficial en su memoria" (p. 309). Por eso varios personajes –del uno y del otro bando– intentan borrar su pasado (por decepción u oportunismo) o lo expurgan o cancelan con el transcurrir del tiempo, como en el caso de Enriqueta¹².

4.3.3 Conversiones ideológicas, esquizofrenias y miedo

La novela narra –en sintonía con su tema central: la transición– una doble metamorfosis: la del régimen (transformación de la dictadura en democracia, con intentos de golpe, atentados y contraatentados, terrorismo y contraterrorismo¹³) y la de los españoles. No sorprende, por tanto, que la esquizofrenia¹⁴ sea un rasgo característico de los protagonistas (independientemente del bando o la ideología). Una esquizofrenia que se manifiesta a lo largo de la obra bajo múltiples formas: de la más elemental (el uso de sobrenombres, apodos, motes o pseudónimos¹⁵) a la más innoble (la conversión "ideológica" por razones de oportunismo político o medro social); de la más compleja (la doble personalidad) a la usurpación de la personalidad. De estas dos últimas "disfunciones" abundan los ejemplos.

12 "[L]a memoria de Enriqueta era un destello fugaz en la vida de Carlos" (p. 396); "así supo que la camarada Cristina había desaparecido para siempre, borrada de los archivos del recuerdo" (p. 397).

13 Trayecto que don Epifanio resume bien al referirse al día de las primeras elecciones libres, irónicamente tildadas de revolución francesa "doscientos años después": "día de luto y muerte, el enterramiento de un régimen que expiraba años después de haberse disipado, un régimen que había evolucionado, se había transformado hasta la desfiguración, fascista y corporativo, aislado del mundo en los años cuarenta, aliado servil del sacro imperio en los cincuenta, desarrollista, tecnocrático y cínico en la siguiente década, decrépito, zarandeado, absorto, impotente y débil al final de sus días." (p. 220).

14 "Este sigue siendo un país partido en dos, los que ganaron y los que perdieron. [...] Nadie tenía la culpa de que su familia se hubiera dividido. Bien mirado, lo hicieron todas, hermanos contra hermanos, hijos contra padres [...]" (p. 38); "[E]ste país gusta mucho de convertir los lutos en festines" (p. 227).

15 Valga un único ejemplo: "[...] el lío de los motes y de los alias, antes todo el mundo se llamaba de dos maneras, Marta era *María*, Cipriano era *Lorenzo* y Enriqueta, *Cristina*, los nombres de guerra multiplicaban la realidad embrollándola, confundiéndolo todo, a base de querer despistar a la policía habían acabado despistándose ellos mismos, Gerardo era *Pablo* y Eduardo se llamaba *Andrés*, mientras que los hermanos Alvear... no se acordaba del alias de los Alvear, quizá no lo tuvieron nunca, a saber si ellos no necesitaban una segunda personalidad, pero qué tontería, todo el mundo tiene por lo menos dos personalidades, sus dos nombres respondían a personas diferentes, a actividades diferentes, a deseos diferentes, él mismo, por ejemplo, fue el compañero *Tomás* [...] Alberto hizo bien no picando el anzuelo, manteniéndose al margen, Alberto había sido siempre Alberto, aunque ahora le empezaban a poner el don en el ministerio, nunca hubo dos Albertos distintos, con uno bastaba, lábil, escurridizo, flexible como un junco, recio como una lanza, pero el compañero *Tomás* había dejado de existir, fin de esa esquizofrenia, para dar paso a Thomas Llores [...], los nombres hay que respetarlos con acento y todo, los de verdad y los de mentira, ¿cuál era el nombre de verdad de Marta?, ¿Marta era *María*?, no, Marta era un ama de casa, madre de familia, recontrapariante suya, María en cambio era una pasada, una vestal de izquierdas, una activista en la política, un torbellino en la cama, un vendaval de vida, María era el despertar y Marta el anochecer, está bien tener dos nombres porque así puedes pensar de dos maneras, la derecha y los curas tienen eso bien aprendido, bautizan a la gente con tres o cuatro santos y cada uno vale para lo que vale [...], por eso Franco llamaba siempre a la gente por su segundo apellido, el cabrón sabía el valor de la doble nomenclatura [...], de los nombres compuestos hay que quedarse sólo con el que te interese o sirva para algo, el de guerra suele ser el bueno, lo demás es pura confusión, acabas traicionando a todo el mundo no porque quieras sino porque te equivocas y no le llamas como es debido" (pp. 210-213).

Ernesto Franco ("un oficial de la policía que servía en la contrainteligencia de su país, lo mismo organizaba tramas que las desarticulaba", p. 376) pone en juego sus más antiguas amistades con su doble papel y su doble personalidad.

4.3.4 Novela del miedo y la incertidumbre

En *Francomoribundia*, *transición* es también sinónimo de miedo e incertidumbre, términos ambos que caracterizan tanto a los opositores como a los que detentan el poder. En suma: la presencia del miedo aparece con frecuencia, como se desprende de los pasajes que siguen, relacionados con dos acontecimientos de triste memoria, Montejurra y el intento de golpe del 23-F:

Fernández Trigo es [habla el neofascista italiano Achile Samporio] un cabrón, figlio di puttana, ¡mejor no hables italiano, mejor no hables nada y corre!, [...] no te pares nunca aunque te lo manden, [...], no te pares por nada de este mundo, corre como un desesperado y tira la pistola, borra las huellas, que no te encuentre nadie nada, estás limpio, Achile, limpio, tú eres un neofascista de los convencidos pero no un cabrón de mierda, no eres un asesino, no vales para ello [...]. (p. 197)

[...] somos unos cobardes [considera Alberto] los señores diputados, ni aun los que hicieron la guerra han mostrado ningún valor o gallardía pese a las condecoraciones que guarden en sus vitrinas [...] nos ocultamos como conejos en la madriguera y rodamos por tierra bajo el cañón humeante de las pistolas [...]. (p. 311)

El miedo, es el miedo lo que mueve al mundo, ni siquiera la fuerza es capaz de vencerlo, don Epifanio pontifica ante la mirada risueña de Mirandita que escucha en silencio el relato pormenorizado de lo sucedido en Cortes, si no fuera por el miedo ¿no habría resultado más digno poner punto final a todo esto? (p. 226)

De la clase política dice en relación con el 23-F:

[...] ahora el sueño se desmorona como un castillo de naipes, derrumbado sobre la angustia y el miedo de una clase política que ingenuamente había imaginado que todo lo deseable es posible y todo lo posible, realizable. (p. 243)

[...] nadie quiere pronunciarse antes de tiempo, por prudencia, explican, por respeto a la voluntad del rey, por miedo, ¡coño!, por el puñetero miedo que nos han inculcado durante generaciones, es el miedo lo que mueve al mundo, el miedo y la fuerza de quienes se atreven a combatirlo. (pp. 410-411)

Y sobre Tejero y los golpistas apunta el narrador:

[...] todo es sospechoso para estos truhanes que parecen ser más presa del miedo que nosotros mismos [...]. (p. 244)

4.3.5 Respuesta al revisionismo neofranquista

Francomoribundia es también una respuesta directa y perentoria a la corriente historiográfica y novelesca de cuño neofranquista que había ido surgiendo desde comienzos de los 90; un fenómeno que se afianzó a raíz de la llegada de Aznar al poder en 1996 y tuvo una alta recepción de público a partir de comienzos del 2000, año en que el PP ganó las elecciones por mayoría absoluta. Fue también el año en que los dirigentes conservadores aumentaron visiblemente el tono bronco que habían ensayado durante el largo período de oposición (luego potenciaron, desde el poder, ignorando que ya no estaban en la oposición, su afección a la táctica de la crispación continuada, las afirmaciones infundadas o la descalificación del adversario). Por lo demás, la falsificación historiográfica y la tergiversación de hechos y contenidos había sido durante la dictadura usanza añeja entre los braceros y voceros de la historiografía, pero sus publicaciones distaban mucho de alcanzar cifras de venta bestseléricas. La situación conoció un giro "copernicano" con algunos títulos que figuraron durante meses en las listas de los libros más vendidos. Algunos de los autores habían militado en sus años mozos en la extrema izquierda y aunque se declararan agnósticos era evidente que padecían el síndrome del converso. Por otro lado, como apuntaba arriba, la industria cultural supo aprovechar la coyuntura de la recuperación de la llamada memoria histórica al socaire de los varios aniversarios –25 años de monarquía (RAH 2002), primero, y de la constitución (Somoano 2003), después, entre otros– y de las iniciativas institucionales.

4.4 *La sombra del viento*, una novela de la memoria

La sombra del viento es, amén de detectivesca, una novela de búsqueda, intriga y misterio; una novela de iniciación y de metamorfosis; un relato que trata de libros (y el placer y el „milagro“ de la lectura y de la escritura), de los grandes temas universales (amor y odio, vida y muerte, éxito y fracaso, amistad y soledad) y un largo etcétera. Y también es una novela de y sobre la memoria, porque en ella se recuperan las memorias de varios personajes, aunque predominen la de Julián Carax y Daniel Sempere, „redactor“ de ambas o „artesano“ que las „reconstruye“. De ahí que Daniel, por su doble función de narrador y de investigador, tenga que establecer las relaciones entre las varias piezas. Las dos memorias centrales –que llamaremos „macromemorias“– están contrapunteadas por otras muchas „micromemorias“ que, cada una a su manera, complementan la concordancia de voces y contribuyen a la composición del mosaico.

Se trata sobre todo de las voces de los ayudantes de Daniel, entre los que figuran, además de Fermín Romero, Gustavo Barceló („poseía una memoria de elefante [...] si alguien sabía de libros extraños, era él“, p. 19) y su nieta Clara, que, con Isaac y Nuria Monfort (cuyas „Memorias de aparecidos“ son fundamentales para la comprensión y la prosecución de la novela) representan la memoria bio-bibliográfica; don Fernando Ramos, Jacinta Coronado y Miquel Moliner representan, con la portera Aurora y el portero Remigio, el administrador Molins y Manuel Gutiérrez Fonseca, la memoria biográfica. Memorias imprescindible, pese a sus límites (Fermín es muy consciente de la fragilidad del recuerdo:

„Pocas cosas engañan más que los recuerdos.“, p. 265; „—Por esa regla de tres no podemos estar seguros de nada. Todo lo que sabemos es, como usted dice, de tercera mano, o de cuarta.“, p. 353).

Se dan también memorias antitéticas, que más bien deberían ser calificadas de desmemorias. Especialmente las de los vencedores: la „ausencia“ de memoria del inspector Fumero —el antagonista por antonomasia— y, *ex contrario*, las amnesias que permiten —sobre todo a los perdedores— sobrevivir a la autodestrucción consumada (la memoria, sabido es, tiene un poder altamente destructor). En los acápites que siguen nos vamos a centrar en estas dos micromemorias contrapuestas.

4.4.1 Fermín Romero de Torres o la memoria de los vencidos

El deuteragonista (*déuterós*: segundo; *ágonistés*: actor; el segundo personaje que mantiene diálogo con el protagonista) de la novela, Fermín Romero de Torres, encarna, con sus cicatrices y sus marcas y su condición de mendigo, la memoria histórica de los años trágicos de la contienda civil y la posguerra, a su vez simbolizados por la brutalidad y la vileza de Fumero. Fermín representa la memoria de los vencidos, víctimas de un pasado que los ha condenado al fracaso y a la marginación social:

Quando regresé a mi casa, me informaron de que había sido expropiada por el gobierno, al igual que mis posesiones. Me había convertido en un mendigo sin saberlo. Traté de conseguir empleo. Se me negó. (p. 384)

Al salir pasé a vivir en las calles, donde usted me encontró una eternidad después. Había muchos como yo, compañeros de galería o amnistía. Los que tenían suerte contaban con alguien fuera, alguien o algo a lo que regresar. Los demás nos uníamos al ejército de desheredados. Una vez te dan el carnet de ese club, nunca dejas de ser socio. La mayoría sólo salíamos de noche, cuando el mundo no mira. Conocí a muchos como yo. Raramente los volvía a ver. La vida en la calle es corta. La gente te mira con asco, incluso los que te dan limosna, pero eso no es nada comparado con la repugnancia que uno se inspira a sí mismo. Es como vivir atrapado en un cadáver que camina, que siente hambre, que apesta y que se resiste a morir. (p. 385)

Efectivamente, Daniel conoce a Fermín en la calle, en circunstancias muy especiales y por puro azar (la casualidad es una de las constantes que caracterizan la novela): el encuentro (pp. 71 y ss.) tiene lugar el mismo día en que Daniel cumple dieciséis años, inmediatamente después de haber hablado por primera vez con Laín Coubert (el misterioso hombre sin rostro bajo el que se esconde Julián Carax; no en vano el misterio y la faz están englobados en su apellido: „Cara X“) y poco antes de sorprender a Clara Barceló (su primer amor platónico) con Adrián Neri. El doloroso descubrimiento de Daniel se zanja con una tunda soberana y el cierre definitivo de las puertas de la casa de los Barceló. Es también el día en que su padre regala a Daniel la anhelada pluma de Victor Hugo (p. 94),

pluma cargada de significados simbólicos, puesto que es la misma que Nuria Monfort regaló en París a Julián Carax (pp. 440, 498, 502) y la pluma que, al final de la obra, Daniel restituye a Julián para que vuelva a ejercer su oficio de escritor (p. 557).

Poco después, cuando el padre de Daniel necesita un dependiente más en la librería, Daniel piensa en Fermín („Creo que tengo al candidato adecuado“, p. 97). El mendigo acepta la propuesta con entusiasmo y en seguida se revela un colaborador excepcional, gracias a sus dotes detectivescas y fabuladoras (su „habitual duende para el folclore folletinesco“, p. 295).

Pero Fermín no sólo desempeña un papel determinante en su oficio de librero (o „asesor bibliográfico“, como le gusta definirse: pp. 115, 120, 238). Cuando Daniel decide compartir con él su „secreto“ sobre el misterioso libro y el recóndito autor, presta al joven excelentes servicios en las sinuosas y arriesgadas investigaciones sobre Julián Carax. A partir de ese momento, Fermín asume paulatinamente el papel de *auctoritas*, de guía („Fermín, lo que usted diga va a misa.“, p. 294), acompañando a Daniel y dirigiéndole en la búsqueda y reconstrucción del pasado de Julián. Le lleva, primero, al colegio de San Gabriel (p. 227) para hablar con don Fernando Ramos, ex compañero de colegio de Carax, y, después, al asilo de Santa Lucía para conversar con Jacinta Coronado, antigua aya de Penélope, único y gran amor de Julián (p. 295). Disfrazado de sacerdote, vigila a Nuria Monfort (p. 391) y aconseja a Daniel que se ponga de nuevo en contacto con ella para rescatar otros fragmentos del pasado. De esa forma Fermín asume el papel de deuteragonista, a la vez que se convierte en el mejor amigo de Daniel. Agradecido por haberlo sacado de la mendicidad¹⁶, su firme cometido es protegerlo y salvarlo de los peligros que acechan a lo largo del camino de sus pesquisas. Son peligros que nacen de la perfidia y el rencor de Fumero¹⁷ o de la violencia de Tomás Aguilar, que trata de «convencer» a Daniel por las bravas¹⁸ de romper con su hermana Beatriz, que deberá dedicarse a pretendientes de mayor calibre.

Al final de la novela, cuando Fumero hiere a Daniel gravemente mientras intenta salvar a Carax de la furia del inspector, Fermín da una prueba más de gratitud y lealtad:

Me contaron que la sangre que corría por mis venas era suya, que yo había perdido toda la mía, y que mi amigo llevaba días atiborrándose de pepitos de lomo en la cafetería de la clínica para criar glóbulos rojos en caso de que yo necesitase más.
(p. 556)

Desde su clarividencia y su sabiduría („me pareció el hombre más lúcido y sabio del universo“, p. 266) –fraguadas en la experiencia y el sufrimiento („Vivir en la calle le enseña

16 „Yo por usted, señor Sempere, si hace falta, mato.“ (p. 101); „Usted es mi mejor amigo. / –Yo no merezco su amistad, Daniel. Usted y su padre me han salvado la vida, y mi vida les pertenece.“ (p. 385).

17 He aquí dos pasajes en los que Daniel se refiere a Fermín: „lo único que él estaba haciendo, como siempre, era tratar de protegerme“ (p. 339); „Mi mejor amigo se había dejado varias costillas por salvarme la piel unas horas antes“ (p. 356).

18 „[A]quellas dos siluetas de negro que me asían cada una de un lado y me arrastraban con urgencia hacia el coche“, „Unas manos me palpaban el rostro, la cabeza y las costillas.“ (p. 538).

a uno más de lo que desearía saber.”, p. 264)– y desde el desencanto irónico que mana de su „pensamiento anarco-libertario“ (p. 118), Fermín es, también, una especie de guía espiritual de Daniel: le aconseja en lo relativo a su „educación sentimental“ („está usted hablando con un profesional de la seducción“, p. 160) y la vida en general, le „instruye“ sobre el hombre, su origen y su destino¹⁹, y sobre la necesidad de saber mentir para sobrevivir²⁰.

Las cicatrices y marcas de Fermín atestiguan las violencias e injusticias de una época de infausta memoria (“en esto de encajar putadas tengo muchísima experiencia”, p. 161), encarnada en Fumero, verdugo y torturador profesional:

Desnudo parecía una foto de guerra y temblaba como un pollo desplumado. Tenía marcas profundas en las muñecas y los tobillos, y su torso y espalda estaban cubiertos de terribles cicatrices que dolían a la vista. Mi padre y yo intercambiamos una mirada de horror [...]. (p. 99)

–¿De qué son esas cicatrices –pregunté–. ¿Cortes?

[...]

–Quemaduras. A este hombre lo han torturado [...]. Esas marcas las hace una lámpara de soldar. (p. 107)

Sin embargo, marcas y cicatrices sólo representan la cara visible del sufrimiento. Fermín teme más a los fantasmas que regularmente afloran del pasado:

Usted ha visto las marcas... [...]

–Esas marcas son las de menos. Las peores se quedan dentro.“ (p. 384)

Así se explica su efímero enloquecimiento, poco frecuente en un personaje tan positivo e instruido como Fermín, pero nada extraño si se considera que es fruto del poder destructor de la memoria. Sobre todo de la memoria avivada y removida por la presencia y los atropellos de los vencedores, diabólicamente encarnados en Fumero, que se encarga de alimentar y despabilar periódicamente la llama de sus pesadillas²¹:

19 „El hombre, como buen simio, es animal social y en él priva el amiguismo, el nepotismo, el chanchullo y el comadreo como pauta intrínseca de conducta ética“ (p. 116); „Esta vida vale la pena vivirla por tres o cuatro cosas, y lo demás es abono para el campo.“ (p. 223); „El destino suele estar a la vuelta de la esquina. Como si fuese un chorizo, una furcia o un vendedor de lotería: sus tres encarnaciones más socorridas. Pero lo que no hace es visitas a domicilio. Hay que ir a por él.“ (p. 270); „La madre naturaleza es una grandísima furcia, ésa es la triste realidad [...]. Valor y al toro.“ (p. 301); „Ya tiene la vida suficientes verdugos para que uno vaya haciendo doblete y ejerciendo de Torquemada con uno mismo.“ (p. 382).

20 „Hay pocas razones para decir la verdad, pero para mentir el número es infinito.“ (p. 235); „La verdad sólo se dice como último recurso, Daniel“ (p. 302); „Daniel, la relación paterno-filial está basada en miles de pequeñas mentiras bondadosas. Los Reyes Magos, el ratoncito dientes, el que vale, vale, etc. Esta es una más. No se sienta culpable.“ (p. 387).

21 „[S]u némesis, un tal inspector Fumero con el que al parecer llevaba un largo historial de conflictos“ (p. 98); „De tarde en tarde, Fumero y sus hombres me detenían y me acusaban de algún hurto absurdo, o de tentar a niñas a la salida de un colegio de monjas. Otro mes en la Modelo, palizas y a la calle otra vez.“ (p. 385).

[...] se había encerrado en su cuarto por dentro, estaba gritando como un loco, golpeando las paredes y jurando que si alguien entraba, se mataría allí mismo cortándose el cuello con una botella rota. [...]

Los gritos de Fermín Romero de Torres se oían desgarrando las paredes al fondo del corredor. [...]

El aullido que atravesó la pared me heló el corazón. [...]

Fermín aulló de nuevo, lanzándose contra las paredes, gritando obscenidades hasta desgañitarse. [...]

Aquellos gritos se tenían que oír desde Capitanía.

–Oiga, ¿no sería mejor llamar a un cura?, porque a mí éste me suena a endemoniado –ofreció doña Encarna.

–No. Con un médico va que se mata. Venga, Daniel. Corre. [...]

Fermín estaba desnudo, llorando y temblando de terror. La habitación estaba destrozada, las paredes manchadas con lo que no sabría decir si era sangre o excremento. [...] Fermín gemía y se convulsionaba como si una alimaña le estuviese devorando las entrañas.

[...]

Fermín durmió durante dos días. Al despertar no recordaba nada, excepto que creía haberse despertado en una celda oscura y luego nada más. (pp. 103-107)

La amistad de Daniel y de su padre, el amor de Bernarda y la pasión por los libros (sustituirá, tras haber dejado el trabajo en la librería de los Sempere, a Isaac Monfort en el Cementerio de los Libros Olvidados) contribuyen, pese a la inquietante presencia del maléfico inspector, a la suturación „milagrosa“ de las heridas procedentes de su trágico pasado.

4.4.2 Conclusión

De lo dicho se desprende que los libros son memoria, un antídoto contra el olvido, un „almacén“ de recuerdos que pueden ser activados mediante la lectura, que vuelven a ser „escritos“ con cada lectura y repensados con cada reflexión. He aquí el sentido de las palabras finales de las „Memorias“ de Nuria:

De todas las cosas que escribió Julián, la que siempre he sentido más cercana es que mientras se nos recuerda, seguimos vivos. [...] Recuérdame, Daniel, aunque sea en un rincón y a escondidas. No me dejes ir. (p. 529)

5. FINAL

La construcción y restitución de la memoria histórica ha sido ejercicio siempre practicado en la literatura española posterior a 1939. La mera referencia a las obras de los exiliados Max Aub, Arturo Barea o Ramón Sender basta para probarlo. En lo que se refiere a la historiografía, las aportaciones fueron menos numerosas, pero también relevantes y significativas. En la posguerra, los escritores que quedaron en España y que, a contrapelo de la consigna de la amnesia oficial, pudieron recuperar retazos de la memoria abolida, eran, por razones obvias, pocos. La situación fue cambiando paulatinamente en la década de los sesenta, y en la siguiente se dan obras de la envergadura literaria de *Si te dicen que caí* (de Juan Marsé) y de la voluntad de reconstrucción de una determinada memoria histórica como *La muchacha de las bragas de oro* (también de Marsé) o la *Autobiografía de Federico* Sánchez (de Jorge Semprún). En la década de los 80 y 90 contamos con otros títulos de Juan Marsé y de varios autores nacidos después de la guerra civil: *El pianista*, *Autobiografía del general Franco* o *Galíndez* (de Manuel Vázquez Montalbán), *La buena letra*, *La larga marcha* o *La caída de Madrid* (de Rafael Chirbes), *Luna de lobos* o *Escenas de cine mudo* (de Julio Llamazares), *Beatus ille* o *El jinete polaco* (de Antonio Muñoz Molina), *Corazón tan blanco* y la trilogía *Fiebre y lanza* (recién concluida, de Javier Marías), *Maquis* (de Alfons Cervera), *Romanticismo* (de Manuel Longares), *La sangre ajena* (de Manuel de Lope), *Soldados de Salamina* (de Javier Cercas) y *La sombra del viento* (de Ruiz Zafón), entre otros.

Un análisis exhaustivo de estas novelas desde la restitución de la memoria histórica arrojaría resultados que coincidirían en buena medida con las aportaciones de los historiadores profesionales. En el campo de la historiografía, contamos con obras excepcionales (Paul Preston da cuenta de las principales en su última edición de *La Guerra Civil española*, 2006). También son varias las obras que han desenmascarado la falsa historiografía debida a historiadores revisionistas o abiertamente neofranquistas. Las obras de Bedmar, Espinosa Maestre y Reig Tapia son algunos de los ejemplos más recientes. O también, por poner otro ejemplo, las memorias de Alfonso Guerra, que aportan información de primera mano. Sin embargo, el análisis de obras literarias que recuperan la memoria histórica es, hoy por hoy, un trabajo arduo debido a la insuficiencia teórica.

BIBLIOGRAFÍA

ASSMANN, ALEIDA (1999): *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*, München: Beck.

BEDMAR, ARCÁNGEL (COORD.) (2004): *Memoria y olvido sobre la guerra civil y la represión franquista, Actas de las Jornadas de Historia, Lucena, 25 y 26 de enero de 2003*, Lucena (Córdoba): Delegación de Publicaciones del Ayuntamiento de Lucena.

- CEBRIÁN, JUAN LUIS (2003): *Francomoribundía*, Madrid: Alfaguara.
- ESPINOSA MAESTRE, FRANCISCO (2005): *El fenómeno revisionista o los fantasmas de la derecha española (Sobre la matanza de Badajoz y la lucha en torno a la interpretación del pasado)*, Badajoz: Los Libros del Oeste.
- GUERRA, ALFONSO (2006): *Dejando atrás los vientos. Memorias 1982-1991*, Madrid: Espasa Calpe.
- ISNENGI, MARIO (1996-1997): *I luoghi della memoria*, Roma: Laterza.
- LACHMANN, RENATE (1990): *Gedächtnis und Literatur. Intertextualität in der russischen Moderne*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- LLAMAZARES, JULIO (1988): *Luna de lobos*, Barcelona: Seix Barral.
- (1990): *El río del olvido. Viaje*, Barcelona: Seix Barral.
- MARÍAS, JAVIER (1996): *Corazón tan blanco*, Barcelona: Anagrama.
- NORA, PIERRE (ED.) (1984-1992): *Les lieux de mémoire*, 7 vols. Paris: Gallimard.
- MUÑOZ MOLINA, ANTONIO (1994): *Beatus ille*, Barcelona: Seix Barral.
- OBIOL, MARÍA JOSÉ (1990): “En memoria del olvido. Julio Llamazares vuelve a la región donde transcurre su último libro”, *El País*, 28 de enero, p. 4.
- PRESTON, PAUL (2006): *La Guerra Civil española*, Madrid: Random House Mondadori.
- RAH (REAL ACADEMIA DE LA HISTORIA) (2002): *Veinticinco Años de Reinado de S.M. Don Juan Carlos I*, Madrid: Espasa Calpe.
- REIG TAPIA, ALBERTO (2006): *Antimoa*, Prólogo de Paul Preston, Barcelona: Ediciones B.
- RUIZ ZAFÓN, CARLOS (2004): *La sombra del viento*, Barcelona: Planeta.
- WARBURG, ABY (2000): *Der Bilderatlas Mnemosyne*, ed. de Martina Warnke con la colab. de Claudia Brink, Berlin: Akademie Verlag.

Hugo O. Bizzarri

Los refranes y las
teorías lingüísticas de
los siglos XVI y XVII

LOS REFRANES Y LAS TEORÍAS LINGÜÍSTICAS DE LOS SIGLOS XVI Y XVII

Hugo O. Bizzarri
 Université de Fribourg

Paremiología. (*De paremiólogo*) f. Tratado de refranes.
Diccionario de la lengua española

Los siglos XVI y XVII representan una verdadera revolución en la historia del refranero hispánico. La tradición que se venía perfilando desde el comienzo del siglo XIV y que experimentó un crecimiento considerable en el siguiente, cobró en los siglos XVI y XVII entidad propia. La utilización de refranes era frecuente en la prosa que estaba cada vez más cerca del lenguaje popular, como atestiguan *Corbacho*, *Celestina*, *La lozana andaluza* o el *Quijote*. La lírica utilizaba refranes como estribillo, una moda que se inició en la poesía castellana en el siglo XIV, pero que anteriormente se hallaba ya en la poesía gallego-portuguesa, que a su vez lo heredó de la tradición provenzal. El teatro no quedó aparte de esta moda al punto tal de utilizar refranes no sólo como marca caracterizadora del lenguaje popular de sus personajes, sino también como títulos de gran cantidad de comedias. Tan sólo a modo de ejemplo, recuérdense éstas de Lope de Vega: «Allá darás rayo...», «Con su pan se lo coma», «Del mal lo menos», «Más vale saber que haber»; éstas de Calderón de la Barca: «A secreto agravio, secreta venganza», «Bien vengas mal, si vienes solo», «Casa con dos puertas...», «Dar tiempo al tiempo»; o éstas de Tirso de Molina: «Quien no cae no se levanta», «No hay peor sordo...», «Los amantes de Teruel...», etc. Todos estos refranes eran naturalmente conocidos y de uso común en su época y despertaban una serie de alusiones semánticas con la que los autores jugaban al componer sus obras. A esto hay que añadir que las colecciones, que hasta el siglo XV se reducían a círculos escolares y monacales, se hicieron cada vez más frecuentes hasta no escapar al interés de la antigua imprenta: los *Refranes que dizen las viejas tras el fuego*, los *Refranes famosísimos y provechosos glosados*, el *Libro de refranes* de Pedro Vallés, los *Refranes o proverbios en romance* de Hernán Núñez o la *Philosophía vulgar* de Mal Lara son algunas de las colecciones impresas. Todo esto como consecuencia de que la colección de refranes se transformó en este período en un elemento de consumo preferido por el nuevo mercado editorial. Pero, como era tan frecuente en el Renacimiento, las colecciones manuscritas acompañaron este auge de refraneros impresos: los *Dichos de Aristóteles de toda la filosofía moral* del manuscrito Zabálburu que reutiliza la colección de Santillana o el mismísimo *Vocabulario de refranes y frases proverbiales* del Maestro Gonzalo Correas, por no citar otras tantas inéditas que evidencian este fenómeno.

Todo este interés que en este período humanista hubo en torno a los refranes redundó en la creación de esta disciplina que sigue viva hasta nuestros días: la «Paremiología», es decir, el estudio y recolección de refranes, frases proverbiales, locuciones y todo tipo de formas fijas del lenguaje. Para hacer un paralelo con el ámbito germánico, es lo que Georg Büchmann calificó como «geflügelte Worten». Intentaré en lo que sigue explicar esta evolución.

1. LAS BASES DE LA DISCIPLINA

En el siglo XV se hallan los primeros testimonios de esta actividad recolectora de refranes que será luego frecuente en los Siglos de Oro. Sin embargo, pese a que el refrán sea de uso popular, ella es fruto de la utilización de refranes en la escuela medieval. Efectivamente, se trata de una antigua práctica escolar que se servía de refranes para enseñar a los niños a aprender latín. Este ejercicio no era nuevo; muy por el contrario, la escuela medieval lo había heredado del curriculum escolar de la Antigüedad, en el cual se acostumbraba a comentar y glosar autores paganos en las clases de gramática, tales como Catón y sus *Dísticos* o las *Fábulas* de Fedro.

Con la llegada del cristianismo, sin embargo, esto debió de ser modificado. No se podía instruir a los escolares con los mismos textos que se habían utilizado en la escuela romana. Por tanto, los preceptos de Catón fueron sustituidos por refranes populares que presentaban la posibilidad de adiestrar a los alumnos en el ejercicio gramatical. La concisión del refrán les obligaba a un duro ejercicio de expresión abreviada, lo que en la Edad Media era considerado como un ideal estilístico.

Resto de esta actividad escolar son los *Romancea proverbiorum*, un listado de refranes de mediados del siglo XIV que un escolar aragonés anotó en su cuaderno de apuntes junto a recetas u otras notas ocasionales. Se trata de un listado caprichoso en el que se repiten algunos refranes, evidencia de que el escolar se dejaba guiar por el ímpetu de su memoria sin la intención de realizar un conjunto orgánico. La finalidad de este listado podría ser su utilización en esos ejercicios gramaticales que acabamos de explicar. Vale decir, que el listado no valdría de por sí, sino más bien como un medio para el conocimiento de la lengua oficial de la escuela medieval. Hay algunos refranes que se repiten: «A qual peça, tal cultel», «Qui escueyta a forado, oye de su mal fado», «Mas ual maestro que sparuer» y «Qui fues deuino, non sería mesquino». Ninguno de estos refranes registra variantes. No se trata, pues, de repeticiones intencionales, sino más bien de descuidos, tal vez producidos como consecuencia de elaborar el listado en forma progresiva y en diferentes momentos. Y es justamente por eso que la falta de variantes cobra una especial significación. Podríamos decir que los refranes para este escolar son formas fijas, fosilizadas, producto de considerarlos como simples materiales para ejercicios gramaticales.

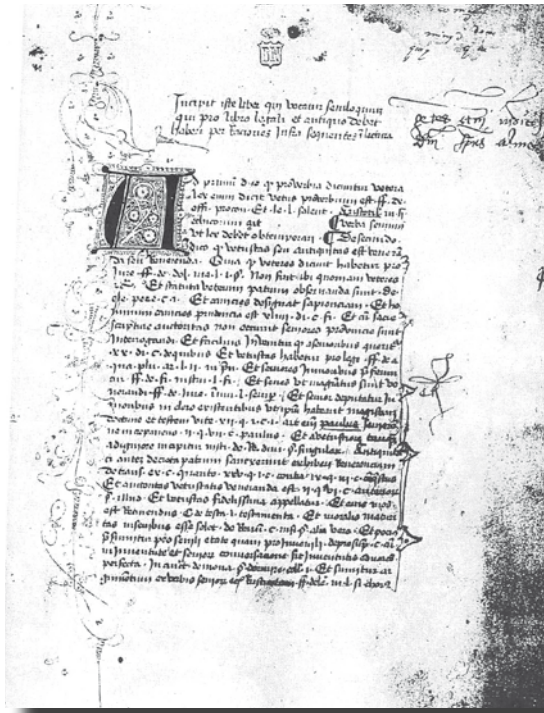
El segundo repertorio tiene ya el carácter de una colección, es decir, de un listado orgánico que responde a un impulso compositivo. Me refiero al *Seniloquium*, obra que hasta

hace poco era considerada anónima, pero que recientemente Fernando Cantalapiedra y Juan Moreno han atribuido a Diego García de Castro, vicescolástico en Segovia. Su autor debió de componerla entre 1478 y 1480 con el objetivo de amonestar a los clérigos de la Orden de los Jerónimos de Segovia.

El *Seniloquium* no es un listado repentino de refranes, sino una colección alfabética con amplias glosas en latín, con las cuales, como ya he dicho, pretende amonestar al bajo clero. El prólogo de la colección se revela como un espacio literario que el autor aprovecha para reflexionar sobre su obra. En él nos ofrece la primera definición de un proverbio:

«En primer lugar afirmo que los proverbios se llaman ley antigua, pues suele decir 'es un antiguo proverbio' [...] En segundo lugar mantengo que la vejez o antigüedad debe venerarse o reverenciarse, porque, aquello que los antiguos dicen debe considerarse como Derecho».

El pasaje es revelador de la concepción con la que este autor va a utilizar los refranes: son normas instituidas por los antiguos que es necesario venerar. Y por eso les otorga la fuerza de ley: «En tercer lugar afirmo que los antiguos o populares proverbios se deben considerar como Derecho». Los refranes son, pues, antiguos restos de un Derecho que viene de tiempos inmemoriales. Por eso, es necesario interpretarlos, como hará en este volumen.



Para cumplir con su principal propósito, el de amonestar al bajo clero, se vale en sus glosas del Derecho canónico y del seglar, pero también de los dichos de la Antigüedad clásica y hasta de tradiciones folklóricas y relatos populares.

Daré algunos ejemplos. El refrán N° 1, «A Dios rogando y con el maço dando», lo interpreta como una muestra de que sólo debemos encomendarnos a Dios, luego de habernos esforzado en hacer algo. Toma como ejemplo de ello la elección de los Papas, donde Dios puede ayudar en su elección, pero los hombres deben esforzarse en hallar una sucesión: «Al hacer la elección del Romano Pontífice, además de la premura a la oración de los fieles, deben los Cardenales entrar en cónclave y esforzarse en trabajar para elegir a la persona idónea».

El refrán N° 9, «Aquí çapato, aquí non çapato», le permite discurrir sobre las herencias que en parte son aceptadas por los herederos y en parte rechazadas. Dentro de este marco legal el refrán cobra nuevo sentido: «Se verifica, sin embargo, y tiene realidad este proverbio en los casos que siguen: Puede prescribirse una parte de la demanda o de algún pago. Cada uno es parte libre y en parte está sometido a otro. Y el que tiene diversos domicilios, en uno puede ser juzgado con una ley en un foro, y en otro sitio con otra ley distinta». Las interpretaciones son libres, pero en la base se parte de la idea de que los refranes expresan normas legales.

No obstante esta libertad interpretativa, el comentarista realiza análisis detallados de sus refranes, como en el caso del N° 28, «A muertos y a ydos, pocos amigos», que explica basándose en el procedimiento escolar de la *divisio thematis*: encuentra aplicado el primer miembro («A muertos y a ydos») en cuatro casos de herencia, mientras que el segundo miembro («pocos amigos») lo remite al caso en que los bienes son manipulados fraudulentamente.

Pero el comentarista no sólo se basa en la tradición jurídica para comentar sus refranes. Puede echar mano de las falsas etimologías, como en el refrán «A buen callar, llaman Sancho» (N° 44) en el cual retrotrae este anónimo personaje al latín «sanctum»; de cuentos populares, como el refrán N° 328 que retoma el famoso cuento de las disputa entre griegos y romanos que hallamos en el primer cuarto del siglo XIV en el *Libro de buen amor* del Arcipreste de Hita, o aún refranes populares.

Los refranes para el comentarista y compilador del *Seniloquium* son normas legales que es necesario desentrañar y que nos ayudan a interpretar la realidad, pero normas al fin y, como tales, expresiones unívocas. En este sentido, el autor del *Seniloquium* es un fiel representante de lo que el refrán había significado en la tradición medieval. Autores como Sem Tob, Juan Ruiz o Juan Manuel toman al refrán por su valor normativo, como representantes de una serie de valores éticos con los que ellos comulgan.

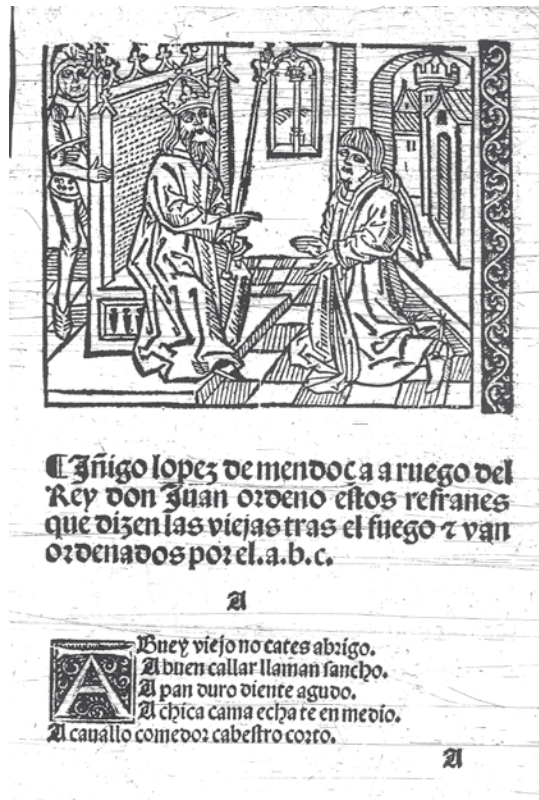
2. EL REFRÁN Y LAS TEORÍAS SOBRE LA DIGNIDAD DE LA LENGUA VULGAR

A fines del siglo XV, sin embargo, las cosas comienzan a cambiar. Fernando de Rojas en el prólogo de *Celestina* llamará la atención sobre el interés que causaron los refranes en sus lectores:

«Unos les roen los huessos que no tiene virtud, que es la historia toda junta, no aprovechándose de las particularidades, haziéndola cuento de camino; otros pican los donaires y refranes comunes, loándolos con toda atención, dexando passar por alto lo que haze más al caso y utilidad suya. Pero aquellos para cuyo verdadero plazer es todo, desechan el cuento de la historia para contar, coligen la suma para su provecho, rien lo donoso, las sentencias y dichos de philósophos guardan en su memoria, para transponer en lugares convenientes a sus autos y propósitos».

No sabemos si Rojas al hablarnos de las disputas que ocasionó su obra es aquí sincero o simplemente crea una ficción literaria para darle más realce; pero de lo que no cabe duda es que en este fragmento el autor hace una clara distinción valorativa entre fábula —entendida como ficción—, refrán y sentencia. La primera es lo más descartable y la que sólo aprovechan los que nada entienden de la obra. Otros perciben la comicidad de los refranes, lo cual no está mal. Pero los verdaderamente inteligentes se quedarán con los dichos de filósofos para utilizarlos cuando haga falta. No es que antes de Rojas los refranes hubieran sido utilizados sólo con sentido grave y profundo. Por el contrario, si bien Juan Ruiz en su *Libro de buen amor* o el anónimo autor del *Libro del caballero Zifar* los utilizan como base misma de su enseñanza, no excluyen el aspecto cómico. De hecho, en el *Libro del caballero Zifar* será el Ribaldo, el personaje más pícaro, quien se sirva de ellos. Tanto utilizará refranes que la crítica ha considerado a este personaje como una prefiguración de Sancho Panza. Pero empieza a despuntar hacia el final de la Edad Media una percepción de que el refrán podía tener otros usos que el meramente normativo.

Y este cambio de percepción se produce gracias a una nueva valorización de la lengua vulgar que ocurre en ese momento con la llegada de teorías lingüísticas procedentes de Italia. Elio Antonio de Nebrija fue el gran impulsor de estas teorías en la Península Ibérica en su lucha incansable contra los bárbaros. Casi todos los gramáticos que le sucedieron en los siglos XVI y XVII están con Nebrija o contra él, pero nunca indiferentes, a pesar de que su *Gramática de la lengua castellana*, impresa en 1492, no vuelva a editarse. Su postulado de que «[...] siempre la lengua fue compañera del imperio» dio al castellano un nuevo impulso al otorgarle una dimensión política que no tenía desde tiempos de Alfonso el Sabio. Hasta el propio Carlos V se hará eco de esta idea cuando opte por pronunciar en castellano su discurso en la Pascua de 1536 en la corte papal. El castellano, entonces, gana terreno antes privativo de la lengua latina, como el de la gramática que Nebrija le concede. El cambio de Nebrija fue radical: al dedicarle a la lengua vulgar una gramática, se presta por primera vez al castellano una atención que sólo merecían las lenguas clásicas. Comienza así a gestarse la idea de que la lengua vulgar es tanto o más importante que la latina. Es el primer



paso de una larga disputa entre ambas lenguas que en los siglos XVI y XVII va a ser frecuente hasta lograr la vulgar su supremacía sobre la latina. Prácticamente no se encuentra gramático de este período que no exprese una alabanza a la lengua vulgar. Y muchos escritores se harán eco de estas alabanzas.

Junto a la lengua vulgar ganan terreno y nueva consideración todas las formas que se expresan con ella: la poesía popular, el romancero y los refranes. De ellos, el refranero ocupará un puesto fundamental, pues en este proceso de jerarquización del castellano y origen de teorías sobre la lengua vulgar, los refranes no van a estar ausentes.

Nebrija no realizó un análisis interno del funcionamiento de la lengua castellana, sino que aplicó sobre ella las teorías de los gramáticos latinos, en especial de Prisciano, Donato, Diomedes y Quintiliano. Su intención era la de demostrar que la gramática castellana funcionaba como la latina. Por otra parte, para él el estudio de la gramática castellana no servía en sí mismo, sino que era una forma de poder acceder con más seguridad al conocimiento de la lengua latina. En diferentes partes de su *Gramática*, pero especialmente en el Libro IV, dedicado al estudio de la sintaxis y las diez partes de la oración, ejemplifica estos accidentes con obras literarias escritas en vulgar, si bien Juan de Mena parece ser la figura dominante. Sin proponérselo, este simple acto de Nebrija permitió la entrada en las gramáticas de los autores castellanos.

Nebrija tenía una idea dinámica de la lengua: ésta no permanecía siempre igual. Podía crecer y decrecer al igual que los imperios. Y de ahí su preocupación por componer una gramática:

«Lo cual hezimos en el tiempo más oportuno que nunca fue hasta aquí, por estar la nuestra lengua tanto en la cumbre, que más se puede temer el decendimiento della que esperar la subida».

Esta conciencia de mutación permanente de los estados es el que hace a Nebrija escribir su gramática. Ella no es sino un intento de fijar la lengua, de evitar que vaya irremisiblemente a su destrucción.

Pero esta importancia que se daba a la lengua vulgar y a sus manifestaciones literarias no era en España sólo consecuencia de lo predicado por Nebrija en su *Gramática*. El estrecho contacto que los intelectuales españoles mantuvieron con Italia hizo que estuvieran al tanto de las disputas desarrolladas en la península itálica entre lengua vulgar y latina. En especial la defensa de la lengua toscana que hizo Pietro Bembo en su tratado *Prose della volgare lingua*. Bembo hacía en este opúsculo una defensa de la lengua toscana. Y a los españoles residentes en Italia este tratado no les fue indiferente, aunque la cuestión dialectal no se planteaba en España: ningún dialecto peninsular podía competir con el castellano, regente no sólo política sino también culturalmente.

Nebrija recibió no pocas críticas. Algunas iban orientadas a la extrema latinización que hizo de la gramática castellana. Pero tal vez la crítica más punzante haya sido la de Juan

de Valdés. Éste lo acusaba de regionalismo, un concepto que se va a abrir paso en el siglo XVI: Nebrija era andaluz y no toledano, y ello desautorizaba sus postulados gramaticales. Juan de Valdés conoció a fondo las teorías sobre la lengua vulgar que se difundían en Italia. Especialmente el tratado de Pietro Bembo influyó en su *Diálogo de la lengua*; sin embargo, Valdés no acepta otra variación que el centralismo castellano. Es este sentido de pureza de la lengua lo que lo lleva a fijarse en los refranes:

«Para considerar la propiedad de la lengua castellana, lo mejor que los refranes tienen es ser nacidos en el vulgo».

La posición de Valdés es clara: sus consideraciones lingüísticas no partirán de un estudio de la lengua escrita sino de la hablada, la que usa el pueblo llano, una idea que le viene de su amigo Castiglione o, cuando menos, de ese movimiento de defensa de la lengua italiana en el que estaba inmerso. Castiglione recomendaba la cuidada elección de las palabras que se iban a utilizar: «[...] le quali, s'io non m'inganno, debbono esser proprie, elette, splendide e ben composte, ma sopra tutto usate ancor dal populo; perché quelle medesime fanno la grandezza e pompa dell'orazione», o aún más claramente: «[...] perché la forza e vera regula del parlar bene consiste piú nell'uso che in altro, e sempre è vizio usar parole che non siano in consuetudine». Valdés traducirá este concepto en el vocablo «uso»: «Porque he aprendido la lengua latina por arte y libros, y la castellana por uso». Esa preferencia por la lengua hablada, por el uso, es lo que le hace volcarse a los refranes castellanos «[...] los más dellos nacidos y criados entre viejas tras del fuego hilando sus ruecas». Para Valdés, como para todos los intelectuales de su tiempo, el cultivo de la propia lengua es una empresa nacional y por eso él comparte ese espíritu de jerarquización o dignificación de la lengua madre que vemos expresada una y otra vez en el período clásico:

«[...] todos los hombres somos más obligados a ilustrar y enriquecer la lengua que nos es natural y que mamamos en las tetas de nuestras madres, que no la que nos es pegadiza y que aprendemos en libros».

Y de todas las formas en que se le presentaba la lengua, elige los refranes porque, como bien dice Pacheco, «[...] en aquellos refranes se ve mucho bien la puridad de la lengua castellana».



Refranes glosados: en los quales
 qualquier que con diligencia los quisiere leer hallara pro-
 verbios y maravillosas sentencias y generalmente a todos
 muy provechosos. así que de pequeño compendio podran
 facer crecido fructo.

La primera vez que Valdés usa un refrán en su *Diálogo de la lengua* es para ejemplificar lo que él llama «maneras de dezir» y que nosotros designaríamos hoy como «giros».

«En castellano, quiriendo dezir nuestra hazienda o su hazienda, dezimos lo nuestro o lo suyo: Quien da lo suyo antes de su muerte merece que le den con un maço en la frente, adonde dize lo suyo por su hazienda».

Cuando Valdés en la parte V de su *Diálogo* se ocupa del léxico, halla precisamente en los refranes la confirmación de que un vocablo sea verdaderamente castellano. Así cuando se le pregunta si los vocablos «enfermo», «sana» o el giro «cada canto» son castellanos, asiente porque «[...] todos están celebrados en los refranes» y porque «[...] assí lo hallo en mis refranes». El ideal del «bien hablar» que «[...] consiste en que digáis lo que queréis con las menos palabras que pudieredes» se halla en los refranes, un ideal que Valdés concentrará en el vocablo «encarecimiento»:

«Si quisiéssedes quitar algo deste refrán: Ama a quien no te ama, y responde a quien no te llama, con qualquier cosa que le faltasse gastaríades la sentencia que tiene. Y si deste refrán: Quien guarda y condesa, dos vezes pone mesa, donde lo mesmo es guardar que condessar, quitássedes el uno dellos, aunque no gastaríades la sentencia, quitaríades el encarecimiento que suelen hazer los dos vocablos juntos que significan una mesma cosa».

El «encarecimiento» es un ideal estilístico que presentan los refranes y que es consustancial al buen hablar castellano. En consecuencia, Valdés no se fija en los refranes porque sean normas de conducta, sino porque halla en ellos un ideal de pureza y de enaltecimiento de la lengua castellana. Pero ¿por qué Valdés no miraba este ideal estético en la literatura de su tiempo que él mismo utiliza en la parte final de su *Diálogo de la lengua*? Porque Juan de Valdés se hace eco de una idea encallada en su tiempo: en España no hubo grandes escritores y, por tanto, se ha descuidado hasta el presente el cultivo de la propia lengua. Por eso, en la parte final de su tratado dirá qué libros conviene leer porque «[...] tal es nuestro estilo quales son los libros en que leemos». Un impulso que nacía de aplicar sobre ellos las modernas teorías lingüísticas.

El refranero iba haciendo su camino en el período clásico y ya no importaba sólo como código ético, como elemento cómico o como recurso literario. Ahora valía también como norma gramatical y, sobre todo, estilística.

3. LOS REFRANES ENTENDIDOS COMO ACTO DEL HABLA

Pero quien ha hecho más por juntar la tradición paremiológica al proceso lingüístico español ha sido, sin lugar a dudas, Juan de Mal Lara (1524-1571), no sólo porque su colección sea una de las más voluminosas del período clásico, sino porque, influido profundamente

por Erasmo, precedió a dicha colección de diecisiete preámbulos en los que destaca a los refranes como uno de los pilares de la dignidad de la lengua española.

Juan de Mal Lara nació en el seno de una familia humilde. Comenzó sus estudios en su Sevilla natal bajo la tutela del famoso latinista Pedro Fernández. En 1538 entró en la Universidad de Salamanca donde frecuentó las clases del Maestro León de Castro y de Hernán Núñez, quien, aunque apodado el Comendador Griego, fue uno de los paremiólogos más importantes de su época. Es a él a quien Mal Lara le debe su afición a comentar refranes. Sus estudios lo llevaron luego a Barcelona y, finalmente, a retornar a Sevilla. Allí fundó una Academia literaria a la que asistieron Fernando de Herrera y el Conde Gelves, entre otros.

Su obra más importante es la *Philosophía vulgar* (Sevilla, 1568), riquísimo comentario de más de mil refranes. Lo curioso es que Juan de Mal Lara no sólo recoge y comenta refranes, sino que, además, escribe un extenso tratado sobre la naturaleza de los refranes, el primero en su género en castellano, dividido en diecisiete preámbulos. En el Preámbulo N° 4 Mal Lara expresa abiertamente su admiración por la lengua castellana. Aflora aquí una vez más la relación lengua vulgar-latín, aunque Mal Lara ya no confronta ambas lenguas, sino que hace al castellano heredero de la elegancia de la lengua latina:

«Tiene nuestra lengua castellana todas las partes que puede tener una lengua concertada y polida, pues es hija de la latina, y están esparzidos por ella algunos vocablos griegos, y no le faltan arábigos, lo cual todo es para hermosealla».

También Juan de Mal Lara se sintió discípulo de Nebrija, a quien cita como «el maestro Antonio de Labrixa». Toda la retórica antigua se puede hallar en la lengua castellana y los refranes aprovechan para el uso de esa retórica (Preámbulo N° 9). Mal Lara dirá que «Los refranes aprovechan para el ornato de nuestra lengua, y escriptura». Y añade una de las metáforas que más han hecho historia:

«Son como piedras preciosas salteadas por las ropas de gran precio, que arrebatan los ojos con sus lumbres, y la disposición da a los oyentes gran contento, y como son de notar, quédanse en la memoria».

El refrán debe ayudar a la expresión clara y evidente:

«Aprovecha el uso de los refranes para la rethórica, porque si queremos que nuestro razonamiento y oración sea claro, provable, breve, y suave y evidente, y si queremos añadir lo que conviene, eficaz y que deleite, mueva y enseñe, ¿quién dara más claridad que lo que está en palabras conocidas de grandes y pequeños?».

En sus glosas, Mal Lara se empeña en sacar toda la moral posible de las paremias que recoge. «No ay arte o sciencia en letras apartada, qu'el vulgo no la tenga decora-

da» dice en su dedicatoria a Felipe II. Y de allí que todo sirva para comentar sus refranes: tratados de la Antigüedad y modernos, relatos populares, leyendas y hasta su propia experiencia. Sin embargo, hay un verdadero empeño en Mal Lara en evidenciar que los refranes castellanos concuerdan en muchas ocasiones con refranes y sentencias latinos: el refrán «A Dios rogando y con el mazo dando» concuerda con el adagio latino «Cum Minerva manum quodque moue»; con el refrán «Antes sancta que nascida» un dicho de Ovidio; con el refrán «Bueno, bueno, bueno, mas guarde Dios mi burra de su centeno» con un adagio latino que comienza «Quo transgressus». Mal Lara expresa aquí la idea de los Humanistas de que el castellano no era sino una deformación de latín y, por eso, las paremias castellanas no son sino una forma diversa de expresar las latinas.



Los refranes, según Mal Lara, ayudan al ornato de la lengua. Y para indicar su buen uso se vale del concepto de «concertación» que expresa en su Preámbulo N° 10:

«Havemos de mirar también que los refranes tengan orden en dezirlos y escrevirlos porque, si toda nuestra habla y escriptura es toda de refranes, pierde su gracia con la demasiada lumbre que tiene, según dize Quintiliano en las sentencias, que no sean espessas. Téngase juicio en esto, porque darán en cara los muchos refranes. Será de la manera que los broches, puestos en orden y cierta distinción, parescen bien en las ropas. Assí los refranes en la oración concertados luzen mucho, no como tablilla de platero, adonde no están las piezas y joyas de oro para hermosura, sino para guarda».

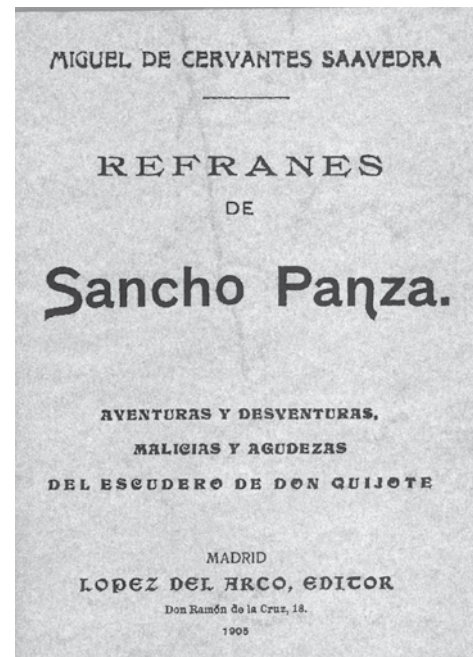
Mal Lara no hace expresa referencia a ninguna obra, pero deja entrever a cuáles se refiere. Naturalmente fuera de este juicio escapan los *Refranes famosísimos y provechosos glosados* que usa incansablemente. Más bien se refiere a obras como las *Cartas en refranes* de Blasco de Garay o a los poemas que estaban compuestos como una serie ilimitada de refranes, o piezas como el *Entremés de los refranes* que circuló por tanto tiempo atribuido a Cervantes.

Las ideas paremiológicas de Mal Lara dejaron honda huella en Cervantes, en especial esa mezcla de tradición paremiológica y reflexión teórica. Se ha notado ya en varias oportunidades que el novelista participa de esa corriente de dignificación de la lengua castellana y así lo evidencia varias veces a lo largo de su novela. Cervantes hace una encendida

defensa de la lengua vulgar en tanto «impulso natural» del hombre, pero este impulso debe estar adornado, decorado por otras ciencias que, aunque él no lo diga, son la gramática y la retórica. En el *Coloquio de los perros* se burla, por ejemplo, de los romancistas que insertan latines en sus novelas sin ser diestros en la lengua del Lacio. Y en la charla de Don Quijote con Diego de Miranda sobre las inclinaciones literarias de su hijo, aconseja al padre fomentarle el cultivo de su propia lengua como hicieron Homero y Ovidio con las suyas: «[...] todos los poetas antiguos escribieron en la lengua que mamaron en la leche, y no fueron a buscar las extranjeras para declarar la alteza de sus conceptos» (*Quijote*, II, cap. 16). Se trata de una concepción que ya hemos visto en Valdés que le llegaba de sus lecturas italianas.

El novelista utiliza a lo largo de toda su obra refranes, pero es en el *Quijote* donde los incorpora a su reflexión sobre la lengua. Los refranes ayudan al decoro del estilo, haciéndose eco de las palabras de Mal Lara, en especial de su concepto de «concertación»: «[...] cuándo será el día, como otras muchas veces te he dicho, donde yo te vea hablar sin refranes una razón corriente y concertada» (*Quijote*, II, cap. 34). Don Quijote no critica a Sancho el uso de refranes, sino su abuso. De ahí que le advierta: «Mira, Sancho, no te digo yo que parece mal un refrán traído a propósito; pero cargar y ensartar refranes a trochemoche hace la plática desmayada y baja» (*Quijote*, II, cap. 43). Don Quijote critica con la abundancia de refranes el estilo sobrecargado: «[...] habla a lo llano, a lo liso, como muchas veces te he dicho, y verás como te vale un pan por ciento» (*Quijote*, II, cap. 71). Con ello, Cervantes se revelaba como un digno discípulo de Mal Lara, pues encarnaba en un personaje un precepto lingüístico. Que Cervantes coloque refranes en boca de don Quijote no es ocasional. El autor erige al caballero andante como norma de la buena utilización de refranes, mientras que Sancho es un ejemplo palpable de su abuso. Como bien se ha ya destacado, Cervantes opone dos tipos de habla: la de la corte y la de los rústicos, en definitiva, dos competencias lingüísticas diferentes: Don Quijote la de la corte; Sancho la de los rústicos. Tampoco esta es una idea nueva aplicada a la lengua. Nebrija se basaba en los doctos hombres de la corte, mientras que Valdés en el centralismo castellano.

En las diversas definiciones que da Cervantes de los refranes a lo largo del *Quijote*, se puede observar que para él las paremias valen por su base sentenciosa y ética: «[...] no hay refrán que no sea verdadero, porque todos son sentencias sacadas de la misma



experiencia, madre de todas las ciencias» (*Quijote*, I, cap. 21), le dice a Sancho; «Hay un refrán en nuestra España, a mi parecer muy verdadero, como todos los son, por ser sentencias breves sacadas de la lengua y discreta experiencia» (*Quijote*, I, cap. 39), encabeza su narración el cautivo. Para Cervantes, al igual que para Mal Lara, cuando teoriza los refranes son normas de conducta. Pero en la práctica son actos de habla, por eso puede utilizar un refrán con variantes. Si Tereza Panza dice a su esposo cuando hablan del casamiento de su hija «la mujer honrada, la pierna quebrada, y en casa» (*Quijote*, II, cap. 5), Sancho cuando gobierne su ínsula podrá decir «el buen gobernador, la pierna quebrada y en casa» (*Quijote*, II, cap. 39), o adaptar una frase proverbial al discurso como «[...] no podía irse a la mano» (*Quijote*, I, cap. 39), «[...] ellos se fueran a la mano» (*Quijote*, II, 20) o «[...] que te vayas a la mano» (*Quijote*, II, cap. 67). Insisto en esto: si a nivel teórico los refranes son normas, a nivel pragmático son actos de habla y, por tanto, readaptables a todas las exigencias del discurso.

A comienzos del siglo XVII vemos como una nueva percepción de los refranes se va abriendo camino. Ahora ya son materia viva, tanto como la lengua misma. El cambio lingüístico propugnado para la lengua por Nebrija se plasma ahora en los refranes. Ese paso decisivo lo dará Gonzalo Correas al hacer eje de una reforma ortográfica a su *Vocabulario de refranes y frases proverbiales*.

Correas no fue sólo un infatigable paremiólogo, sino también un teórico de la lengua. De él nos quedan, además, dos gramáticas y una ortografía, me refiero a su *Arte grande española*, a su *Arte kastellana* y a su *Ortografía kastellana*. Correas en muchos aspectos fue un buen discípulo de Nebrija y, como el maestro andaluz, consideraba que era necesario que se enseñara la gramática castellana como paso previo para aprender la latina:

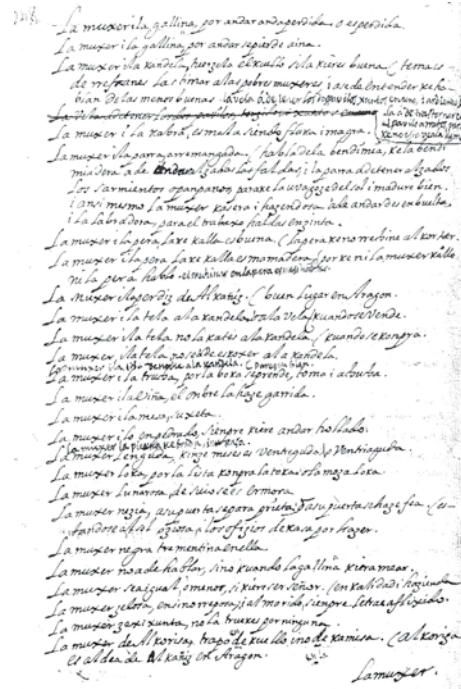
«La [gramática] española es para que los niños en sus escuelas después de la cartilla aprendan a leer i escribir por ella, i no por coplas fabulosas, conoziendo de camino sin tanto afán, qué cosa es gramática, i para que pasen después a la del latín más advertidos».

Debajo de esta aseveración se adivina a Nebrija, una influencia que Correas nunca calló. De él decía con admiración: «reconózcole por maestro de todos los ke después avemos sido», aunque le critica que tanto él como Mateo Alemán no siguieran la prescripción de Quintiliano de quitar las letras que se consideraran sobrantes de un alfabeto. Muy por el contrario, les critica que añadieran la «ch» y en especial Alemán que dio un paso más desdoblado el uso de «r» en «r» y «rr».

Correas advierte en el «Aviso al lector» que utilizará una nueva ortografía: «Muestro nueva i perfeta ortografia kon las mesmas letras konozidas», es decir, las letras serán las mismas, pero sus funciones otras. Correas dividió al abecedario en cinco partes, lo que él llamó cinco vocales, siete finales, siete liquidantes, seis antevocales: AEIOU, RLNSZXD, FGBKPTV, MRr CH LL Ñ H. En el fondo no es ésta sino la aplicación a rajatabla de la teoría expresada por Nebrija: a cada letra corresponde un sonido.

Tres años después Correas publicó su *Ortografía kastellana nueva i perfeta* (1630) con la cual volvía a la carga con su reforma: «Kualquiera tendrá por superfluo en un abeze poner dos vezes una letra, i repetir su nombre en otra del mesmo sonido, aunque sea de diferente forma [...] porke komo dize el Antonio por estas palabras: La diversidad de las letras no está en la diversidad de la figura: sino en la diversidad de la pronunziación». La idea de Correas es la misma que la de Nebrija: que se escriba como se pronuncie y que se pronuncie como se escribe. En la dedicatoria al rey Felipe II, señala el maestro que muchos están de acuerdo con su reforma, pero nadie se atreve a dar el primer paso. Su propósito fue el de hacer una ortografía castellana independizándola de sus orígenes latinos, es decir, atada a la pronunciación.

Pero no solamente me interesa ahora Correas porque haya planeado una reforma ortográfica, sino también porque la intentó llevar a cabo y su *Vocabulario de refranes y frases proverbiales* no sólo es hereditario de esta reforma, sino también receptáculo de todas las ideas lingüísticas del gran maestro salmantino.



Correas ordenó alfabéticamente su *Vocabulario*, pero aplicando su particular reestructuración del abecedario. De la misma forma, aplicó sobre sus refranes la ortografía que propugnaba. Pero no paran aquí sus innovaciones. Sus glosas están plagadas de comentarios lingüísticos. Explica muchos giros lingüísticos de origen popular: «Muchas telas echáis, komadre, kon el huso de plata, ke es grande. *Huso de plata* llaman las muxeres al dinero kon ke se pagan las hilanderas». En otras glosas nos muestra la percepción lingüística que se tenía en el siglo XVII de algunos vocablos, por ejemplo, la percepción de «físico» y «catar» como arcaísmos y su reemplazo por los más modernos «médico» y «mirar»: «El fisiko de Orgaz, ke katava el pulso en el onbro, i la orina en el mortero. *Fisiko* i *katava* son antiguos; ahora dezimos: El médiko de Orgaz, ke mirava —o temtava— el pulso en el onbro, i la orina en el mortero»; o el menosprecio de vocablos que hicieran referencia a lo rústico: «Es un saiajés. Para notar a uno de grosero [...] Saiago es a la vanda de Zamora».

En otros refranes manifiesta los comienzos de la dialectología, identificando en ellos regionalismos:

«Un dinero de tribudo, no le lleva un mulo. *Tribudo* en las montañas de Aragón es tributo; i llámanle también *treudo* indiferentemente, ora sea temporal *kontribución* o *rrepartimiento*, ora sea *perpetuo*; i el refrán dýxosse por el *perpetuo*, de la *kantidad grande ke por tiempo se xunta, i de muchos*».

«*Mal va a la korte donde el buei viexo no tose [...] Korte es nonbre antikísimo en España, ke nos keda de los Griegos ke poblaron aká, en Galizia i otras partes, i en Portugal, adonde se usa mucho, i kiere dezir: establo, zahuerda, estanzia de ganado, i alverge de xente*».

Obsérvese éste que documenta uno de los primeros giros que llegaron a España desde América Latina: «El salmo de lanzero. Díxose en las Indias, por un soldado ansí llamado, de los primeros ke allá pasaron, ke kon vnas palabras buenas ke dezía, haziendo la señal de la kruz sobre las heridas, sanaron luego; atribuiése a la voluntad de Dios para fundar allá la fe en las indias, más ke a ensalmos inziertos. Aplíkase a kosas útiles ke parece se obran u obraron por milagro». Así destaca regionalismos de Castilla, Galicia, Portugal y, por sobre todo, de Aragón. De esta forma, se ponía a la vanguardia de las teorías lingüísticas de la época siguiendo el ejemplo de Sebastián de Covarrubias y Juan de Valdés.

No faltan comentarios de tono gramatical: «El sekreto de tu amigo guardarás, i el tui no le dirás. El rrelativo *le* rrefiere al sekreto en akusativo, i en dativo al amigo; por lo primero, es bien no dezir a nadie tu sekreto de los amigos xenerales; mas al espezial amigo, en okasión se puede dezir para fin de dar rremedio»; o este en el que discurre sobre el uso de la «b» y «v»: «A bedimia moxada, la kuba presto aliviada. Porke no se detiene el vino de bendimia moxada i ansí akonsexa al dueño ke se deshaga dello antes ke se pree i azede. *Bendimia* se pronunzia kon «b», aunke algunos por irse al latín escriven kon «v»; i no vale la rregla de la derivazió latin: ke *eskriavano* dezimos i *eskrivimos*, i non kon «b», *eskribano*; i *kavallo*, no *kaballo*. Kede esto poco advertido de ortografía para kon lo demás ke e[n]mendaremos».

Pero lo más curioso es que Correas en su fiebre recolectora no sólo registra diversas versiones de un mismo refrán, como «El korazón es adivino» y «El korazón no habla, mas adivina», sino también sus variedades lingüísticas, es decir, en todas las posibilidades de su formulación: «Karo es por lo ke kome. Por lo ke kome es karo... o kara», «Tapar la boka. Tape la boka. Taparé la boka. Tapóme la boka. Tapéle la boka. Kon eso me tapaste la boka», «Mi gozo en pozo. Nuestro gozo en pozo. Cuando no salió bien alguna traza y quedó burlada la esperanza; puédese variar más» *Vocabulario*; «Nuestro gozo en el pozo. Variase: Mi gozo en [el] pozo. Su gozo en [el] pozo» *Vocabulario*; «Dios os aiude i no a tirar de mis kaballos; o i no kontra mí»; «Kien huie, mas korre; o más korre kien huie»; «Preguntaldo a Muñoz, ke miente mas ke dos; o ke io; o ke vos», etc. A Correas no le interesa, pues, recoger una sola forma del refrán porque para él no son normas ni éticas ni gramaticales; muy al contrario, el refrán para el paremiólogo es algo vivo, dinámico, que cambia y se adapta al discurso y por eso se genera en un sinfín de variedades, de las cuales él recoge las que puede. Mal Lara consideraba que los refranes eran fragmentos de la antigua sabiduría de Grecia y Roma que nos llegaban a nosotros desde tiempos inmemoriales, es decir, restos arcaicos de antigua sabiduría. Pero para el gran maestro de griego de Salamanca los refranes eran algo vivo, actual. Aquí cobra sentido la leyenda que muestra al maestro con su silla en la feria de Salamanca a la espera de que alguien le trajera un refrán que él desconociera.

5. NACIMIENTO DE LA CIENCIA PAREMIOLÓGICA

Nos detenemos aquí. He descrito una trayectoria del refrán desde la segunda mitad del siglo XV hasta el primer cuarto del siglo XVII. Se trata éste de un período esencial de maduración en el que hemos visto cómo el refrán pasó de ser considerado como una norma ética y gramatical, luego como elemento de decoro de la lengua castellana, hasta llegar a ser visto como un verdadero acto de habla con toda la riqueza que esto podía aparejar: la visión de la variedad regional, la percepción de los diversos componentes de la lengua, la reflexión gramatical y el dinamismo de la lengua hablada. Lo que comenzó siendo una mera lista de refranes aislados, terminó transformándose en una magna empresa de recolección de refranes y en un esfuerzo cada vez más detallado de comentarlos. La moderna paremiología estaba fundada.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVAR, M., *Nebrija y estudios sobre la Edad de Oro*, Madrid: CSIC, 1997.
- BERNAL RODRÍGUEZ, M., *Cultura popular y Humanismo: Estudio de la Filosofía vulgar de Juan de Mal Lara*, Madrid: Fundación Juan March, 1982.
- BIZZARRI, H. O., *El refranero castellano en la Edad Media*, Madrid: Ediciones Laberinto, 2004.
- CODOÑER, C. Y GONZÁLEZ IGLESIAS, J. A., EDS., *Antonio de Nebrija: Edad Media y Renacimiento*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1997.
- COLOMBI, M. C., *Los refranes en el Quijote : texto y contexto*, Potomac: Scripta Humanistica, 1989.
- COMBET, LOUIS, *Recherches sur le 'Refranero' castillan*, Paris : Société d'Édition 'Les Belles Lettres', 1971.
- GÓMEZ MORENO, A., *España y la Italia de los Humanistas*, Madrid: Gredos, 1994.
- RAMAJO CAÑO, A., *Las gramáticas de la lengua castellana. Desde Nebrija a Correas*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1987.
- RICO, F., *El sueño del Humanismo (de Petrarca a Erasmo)*, Madrid: Alianza Universidad, 1993.
- ROSENBLAT, Á., *La lengua del Quijote*, Madrid: Gredos, 1971.

Núria Borda Ortiz

Las simulaciones en la
clase de idiomas:
una herramienta para afrontar con
éxito problemas de comunicación
en situaciones reales

LAS SIMULACIONES EN LA CLASE DE IDIOMAS: UNA HERRAMIENTA PARA AFRONTAR CON ÉXITO PROBLEMAS DE COMUNICACIÓN EN SITUACIONES REALES

Núria Borda Ortiz
Consejería de Educación en Suiza

En la clase de lengua extranjera es a veces difícil encontrar actividades interesantes y motivadoras que posibiliten un proceso complejo, real y abierto de comunicación. Con frecuencia, las actividades que encontramos en los manuales de aprendizaje tienen la finalidad de desarrollar alguna de las destrezas aisladamente o bien de trabajar algún aspecto formal de la lengua: ejercicios de comprensión auditiva u oral, de expresión escrita, ejercicios de rellenar huecos, así como algunas actividades de expresión oral, muchas veces de carácter imitativo (pequeños juegos de rol). Echamos a menudo en falta actividades que impliquen un desarrollo integrado de las destrezas, que fomenten la competencia comunicativa en situaciones auténticas y que permitan al alumno expresarse, no adoptando una personalidad ficticia, sino sin dejar de ser él mismo.

Una de las técnicas que puede motivar al estudiante de una lengua extranjera a actuar de una manera activa, implicada, próxima a la realidad y relativamente compleja es la simulación. En este artículo nos ocuparemos de exponer el potencial de las simulaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, explicaremos su funcionamiento y presentaremos algunas ideas sobre la elección, preparación, desarrollo y valoración de simulaciones en clase. Finalmente la presentación de tres simulaciones ilustrará cómo esta herramienta puede ser empleada en prácticamente todos los niveles de enseñanza.

DEFINICIÓN DEL CONCEPTO

Arendt (1997) define una simulación como “un procedimiento a través del cual, mediante ensayos y en un contexto sin sanciones, los alumnos se preparan para tareas que en el futuro tendrán que llevar a cabo en la realidad”. Como profesores de idiomas, una de nuestras tareas es preparar a nuestros alumnos para que puedan llevar a cabo tareas de comunicación en el mundo real. Estas tareas son generalmente complejas, requieren la integración de distintas destrezas, así como creatividad e improvisación. Los juegos de

simulación son, a nuestro entender, una herramienta que nos ayuda a preparar a nuestros alumnos para ese reto.

Según Jones (1984), una simulación se caracteriza por tres elementos esenciales:

- Autenticidad de su función.
- Contexto simulado.
- Estructura bien definida.

Autenticidad de su función significa que los participantes en una simulación aceptan como real el rol que les ha sido asignado, y llevan a cabo de manera consecuente las tareas y funciones que se derivan del desempeño de este rol. Un contexto simulado guarda un gran parecido con la realidad, pero a diferencia de ésta, es más seguro, es decir, el alumno está expuesto a menos sanciones. Los fallos o problemas cometidos durante el desarrollo de la simulación en lengua extranjera tienen consecuencias menos graves que los fallos que se cometen en la vida real. Finalmente, una estructura bien definida es otra de las características de una simulación. El contexto, la situación, los participantes, los roles y la problemática deben de estar perfectamente definidas. Según Gredler (1992:14) “una simulación es una unidad didáctica, formada por una serie de tareas encaminadas a solucionar un problema o una crisis surgidos”.

Las simulaciones tienen aspectos en común con los juegos de rol, con los juegos y con la dramatización. Sin embargo, presentan también diferencias definidas frente a todos ellos. Los juegos de rol se basan, al igual que las simulaciones, en la interpretación de un rol en una situación determinada. Sin embargo, a diferencia de las simulaciones, los juegos de rol son relativamente cortos, poseen una estructura muy simple y generalmente no tienen por objetivo la resolución de una situación problemática. Los juegos están generalmente alejados de la realidad. Suelen configurar un sistema propio y cerrado, y su realización no suele tener una función de entrenamiento para la resolución de problemas en la vida real. Además de ello, suelen tener un componente competitivo, del cual las simulaciones carecen. La dramatización suele consistir en interpretar, más o menos fielmente, un texto ya existente. Para ello pueden utilizarse medios verbales o no verbales. En todo caso, no cuentan con un final abierto y no contienen un problema que resolver.

¿POR QUÉ UTILIZAR SIMULACIONES EN CLASE?

Frente a otro tipo de actividades, la simulación presenta las siguientes ventajas:

- Promueve el aprendizaje activo centrado en el alumno. La simulación estimula la implicación del alumno en la resolución de problemas, adquiriendo nuevas habilidades o practicando estructuras conocidas en nuevos contextos.
- Son altamente motivadoras. Puesto que las simulaciones requieren y promueven un alto grado de participación, pueden llegar a motivar a los alumnos en mayor

medida de lo que lo hacen los manuales o las hojas de trabajo. El acto de comunicación que tiene lugar es un acto *auténtico*, con una finalidad real, que es la resolución de un problema ficticio pero plausible, que en ese momento está afectando a los alumnos.

- La simulación consiste en una serie de actividades con un final abierto. En realidad, posibilitan una gran variedad de respuestas y múltiples formas de acercamiento a los problemas. No existen, por tanto, las “respuestas correctas”. Se requiere de los participantes que tomen decisiones por su cuenta y adopten soluciones que pueden variar en cada situación.
- La simulación proporciona feedback (retroalimentación) inmediato. En algunos momentos, los profesores, sobrecargados, hemos experimentado el incómodo problema de tener que tardar demasiado en devolver los trabajos entregados por los alumnos. Para surgir el efecto deseado, la retroalimentación debe de seguir inmediatamente a la actuación. En este sentido, las simulaciones proporcionan al alumno un feedback inmediato, puesto que en muchos casos encontrar la solución que mejor responda a los intereses comunes dependerá de la buena actuación de cada alumno. Si además el período de actuación va seguido de un período de reflexión o análisis, éste puede servir para analizar y corregir errores, así como para reforzar las estrategias.
- La simulación reduce el riesgo a equivocarse, puesto que los alumnos se ven liberados de sus habituales roles en el grupo y adoptan la identidad de otro personaje. Una vez superadas posibles inhibiciones iniciales, los alumnos participan de una manera en la que no la harían si estuviesen representándose a sí mismos. Ello contribuye también a reducir el miedo a equivocarse y a aminorar el estrés.
- La simulación promueve la cooperación y el aprendizaje social. Como parte del aprendizaje centrado en el alumno, la problemática planteada requiere que los alumnos trabajen juntos en los roles que adoptan, argumentando y debatiendo, dando y tomando, y usando el lenguaje en contextos distintos de los del aula. Es preciso un alto grado de cooperación para dar con una solución óptima a la problemática planteada, que satisfaga suficientemente a cada uno de los participantes.

CÓMO LLEVAR A CABO UNA SIMULACIÓN

La puesta en marcha de una simulación es un proceso bastante estructurado, que requiere de una buena preparación. No se trata de una actividad de diez minutos que introducimos cuando los alumnos están aburridos leyendo a Cervantes o cuando hemos olvidado en casa la película que queríamos mostrar. Si consideramos la simulación como algo que simplemente va a proporcionarnos cierta relajación frente al trabajo “serio”, así lo van a percibir nuestros alumnos también. Sin embargo, si hacemos el esfuerzo de plantear la simulación de una manera efectiva, si construimos el escenario adecuado, eliminando lo

superfluo y dirigiendo la atención de todos hacia la tarea y no hacia el profesor, los alumnos pueden llegar a experimentar la magia de un juego – la magia de percibir, entender e involucrarse en situaciones que no habían experimentado nunca antes.

La idea que de “una buena simulación funciona por sí misma” es, desde el punto de vista del profesor, una percepción peligrosa, puesto que implica que el profesor no tiene nada que hacer mientras la simulación discurre. Una buena simulación, al igual que cualquier otra herramienta didáctica, *parecerá* que funciona por sí misma, pero detrás de esa apariencia están el cuidado y la atención de un director de escena que conoce lo que la simulación hace, quiénes son sus participantes y cómo poner a ambos en relación para alcanzar un efecto óptimo. Como sabe cualquier diseñador de simulaciones, ninguna simulación está a prueba de profesores.

Convertirse en un buen director de simulaciones necesita preparación y práctica –preparación aprendiendo en profundidad lo que la simulación hace y puede hacer y práctica manteniéndonos fuera del escenario (o aparentando estar fuera del escenario) una vez que la actividad se ha puesto en marcha. Cuando dirige una simulación, el profesor asume el rol de facilitador de la actividad. Mientras los alumnos la llevan a cabo, el profesor observa, escucha, anima y ayuda si se le requiere. Pero no enseña; la simulación misma se encarga de ello.

LA ELECCIÓN DE LA SIMULACIÓN

Suponiendo que, de alguna manera, ha llegado a nuestras manos una simulación que, presumiblemente, enlaza con alguno de los objetivos o temas que vamos a tratar en clase en las próximas semanas, nuestra primera tarea es asegurarnos que los objetivos de la simulación coinciden con los que pretendemos que alcance el grupo-clase. En el caso de que así sea, el segundo paso va a ser familiarizarnos con la simulación. Para ello, la manera más divertida y, a la vez, concienzuda de prepararnos es practicarla nosotros mismos. Invitamos a algunos amigos, preparamos unos aperitivos y practicamos la simulación en casa un par de semanas antes de llevarla a la clase. De esta manera, vamos a poder experimentar algunas de las presiones y satisfacciones que nuestros alumnos van a sentir cuando la pongamos en marcha en el aula. Así mismo, podremos imbuirnos del espíritu de la actividad, lo que nos permitirá trasladarlo posteriormente a la clase.

Esa experimentación de la simulación en primera persona probablemente nos dará ideas para adaptar la actividad a los intereses y capacidades de nuestros alumnos. Podemos enriquecer esta fase solicitando a quienes han colaborado con nosotros sus sugerencias y aportaciones. En todo caso, debemos familiarizarnos con las expectativas y exigencias que la simulación impone a todos los jugadores leyendo con atención todos los roles previstos.

Una vez analizada la simulación, no debemos dejar de preguntarnos si realmente ayuda a alcanzar los objetivos que pretendemos. No debemos exigir demasiado a los alumnos presentando una simulación con problemas demasiado complejos o que exija la utilización de estructuras o vocabulario por encima de su nivel. En el sentido contrario, debemos también considerar si nuestros alumnos dominan tan bien las tareas propuestas que se hace innecesario poner la actividad en marcha.

LA PRESENTACIÓN DE LA SIMULACIÓN

Podemos introducir la simulación explicando brevemente la mecánica de este tipo de actividades, en el caso de que los alumnos no estén familiarizados con ellas. La explicación puede consistir simplemente en aclarar que vamos a trabajar en pequeños grupos para hallar la solución a una situación de partida problemática. Para ello van a recibir una descripción oral o escrita de una situación de partida, con un problema y una tarea o un objetivo a alcanzar, y van a preparar su solución a este problema, en forma de escenificación, que será presentada posteriormente ante el grupo-clase.

Es importante aclarar que los alumnos no van a representar un papel. Cada uno sigue siendo él mismo, y mantiene su propia personalidad, sin embargo desempeña otra función. Deja de ser Alejandro Pereira, 17 años, estudiante de bachillerato y aficionado al baloncesto, para convertirse en el lector de una editorial, que tiene que defender, ante sus compañeros de lectorado, las cualidades de un relato para que éste aparezca publicado en el próximo libro de la casa. El alumno puede –si así lo desea– aportar al personaje sus propios rasgos de personalidad, sus sentimientos y pensamientos; sin embargo va a adoptar la función de otro personaje, situado en un contexto dado y con una misión establecida.

Procuraremos que la presentación de la actividad sea lo más escueta posible. Si hay algún detalle técnico, éste puede presentarse de manera breve y concisa por escrito para que pueda ser consultado en todo momento en caso necesario. Si, por ejemplo, algunos aspectos de la información, como pueden ser la caracterización de los roles, son extensos y/o complicados, podemos considerar repartirlos en la clase el día anterior y comentarlos. Si existen reglas y éstas son complicadas, podemos hacer un ensayo previo de algunos momentos. Hemos de tener en cuenta sin embargo, que las reglas son aburridas cuando se leen o escuchan y que de todos modos se captan mejor si las ponemos en práctica. Como norma general, no deberíamos de emplear más de diez minutos explicando la simulación y, a ser posible, mucho menos.

Tras la presentación, dividiremos la clase en grupos de acuerdo con el número de participantes necesarios para cada simulación, y repartiremos los textos con las descripciones del/de los problema/s de partida. Podemos ayudar a los alumnos en la comprensión del texto y en la elección de las estructuras o vocabulario adecuado para resolver la tarea.

Puede ser útil también anotar en la pizarra o en el retroproyector palabras o estructuras que vayan a necesitar.

LA FORMACIÓN DE LOS EQUIPOS

En el momento de confeccionar los equipos, podemos aprovechar para incidir en las sinergias de la clase, rompiéndolas o dejando que éstas sigan su curso. Así, por ejemplo, podemos dejar que un grupo de amigos trabajen juntos por considerar, por ejemplo, que el conocimiento mutuo puede favorecer la creatividad. O podemos, por el contrario, formar grupos con alumnos que habitualmente no se relacionan entre sí, facilitando así nuevos marcos para el contacto entre ellos. Podemos también considerar incorporar, a cada uno de los grupos, alumnos con distintos niveles de dominio y distintos ritmos de aprendizaje. Así los más lentos pueden aprender de los más brillantes. En las simulaciones, además, suele valorarse muy positivamente la capacidad de decisión y las habilidades creativas, habilidades que los estudiantes “lentos” pueden llegar a dominar tan bien o mejor que los “avanzados”. Los últimos pueden incluso llegar a aprender algo de los primeros. Esta posibilidad se hace más probable si consideramos que las simulaciones requieren y recompensan las habilidades sociales, que no van necesariamente ligadas a las capacidades cognitivas.

Sea como sea, el trabajo en pequeños grupos casi siempre ofrece la ventaja de que los alumnos más tímidos, aquellos que no suelen hablar mucho en clase, a menudo se desinhiben en el contexto menos amenazante y más orientado a la acción del pequeño grupo.

Una vez confeccionados los grupos, pasamos a la repartición de roles. Para ello tenemos distintas posibilidades: podemos dejar que sean los alumnos quienes distribuyan los roles en función de sus preferencias o capacidades; podemos adjudicar los roles nosotros mismos; finalmente, podemos dejar que sea el azar quien decida. Cada una de estas posibilidades tiene ventajas que cabe considerar.

Si nos decantamos por permitir que los alumnos elijan el rol a desempeñar, estaremos favoreciendo desde el principio dos de los objetivos de la simulación: la comunicación con un propósito real y el ejercicio de poder y de responsabilidad por parte de los alumnos. Éstos entrarán en un proceso de negociación con los compañeros, en el que ya estarán utilizando la lengua objeto de estudio con un verdadero objetivo comunicativo. Al mismo tiempo, el desarrollo de capacidades como la negociación y la toma responsable de decisiones es uno de los objetivos que la simulación se propone alcanzar.

Otra posibilidad es incidir nosotros mismos en la repartición de los papeles a desempeñar, según criterios que tengamos establecidos u objetivos que deseemos alcanzar. Así, por ejemplo, podemos dejar que la dinámica del grupo siga su curso natural, seleccionando

para los papeles principales o de alto nivel de exigencia a aquellos alumnos de carácter abierto, despiertos y asertivos que dinamizan al resto del grupo. Por otra parte, podemos romper esa sinergia otorgando roles fundamentales a aquellos que, bajo nuestro punto de vista, no han destacado hasta ahora en el aspecto académico o social. Un rol exigente, a causa de su carga de responsabilidad o de prestigio, puede suponer una buena oportunidad para que ciertos alumnos de carácter discreto puedan mostrar habilidades desconocidas hasta ese momento. ¡Podemos encontrarnos con alguna sorpresa! Un juego de simulación crea un nuevo marco de interacción entre los participantes, y las reglas de relación que rigen en el escenario habitual de la clase a menudo se rompen bajo las reglas del nuevo juego. Más de un estudiante tímido y reservado ha florecido con inesperada energía, creciéndose con inusitado esplendor en su nuevo rol de protagonista. Si nos decantamos por esta opción, debemos tener muy presente que alguien que no desea desempeñar este tipo de papel no debería ser forzado a ello.

Finalmente, si dejamos que sea el azar quien distribuya los roles, podemos presentar esta opción como un entrenamiento para la vida real: no siempre en la vida elegimos el papel que nos toca representar y es por tanto importante entrenarnos, no solo en hacer bien aquello que queremos, sino también aquello que debemos.

LA PREPARACIÓN DE LA SIMULACIÓN EN CLASE

Esta fase es tanto o más importante que la escenificación misma de la simulación. En ese momento, los alumnos van a tener que hablar con un objetivo comunicativo real, van a formular propuestas, escuchar ideas de otros, argumentar, rebatir, afirmarse en sus opiniones, decidir. En definitiva, van a utilizar la lengua para comunicarse “de verdad” con sus compañeros.

Se trata básicamente de una fase de interacción oral. Por ello, los alumnos no deberían anotar más que palabras sueltas que les puedan ayudar posteriormente en la representación de su papel. En ningún caso deberían confeccionar un diálogo para leerlo después. La simulación consiste en la interpretación de un papel previamente preparado, que implica un discurso más o menos espontáneo, y no en un ejercicio de lectura.

Para llevar a cabo la fase de preparación o ensayo, fijaremos un tiempo límite, de acuerdo con la complejidad de la tarea y el nivel de los participantes.

EL PAPEL DEL PROFESOR EN LA FASE DE PREPARACIÓN

Una vez que la preparación de la simulación ha dado comienzo, nuestra principal tarea será observar y escuchar, caminando discretamente entre los grupos y tratando de no

interferir en lo que hacen. Probablemente la actividad discurrirá algo lentamente al principio, pero conforme los participantes van familiarizándose con la mecánica y los roles, la actividad empezará a cobrar velocidad.

Durante los primeros momentos de confusión, es posible que los alumnos planteen preguntas, que podemos responder de manera rápida. Pero si entre ellos surge una discusión sobre algún aspecto del procedimiento, podemos animarles a que encuentren la solución ellos mismos. Esto es especialmente aconsejable si la disputa surge de la misma dinámica de la simulación. Si, por ejemplo, estamos desarrollando una simulación basada en la Mafia y surge una discusión sobre qué tipo de estructura organizativa tiene, y los alumnos solicitan el arbitrio del profesor, debemos insistir en que este tema deben resolverlo por su cuenta (es posible, además, que desconozcamos la respuesta). Al fin y al cabo, uno de los propósitos de las tareas colaborativas es aprender cuándo debemos hacer valer nuestra opinión y cuándo ceder ante las opiniones de los demás. En este caso, la intervención del profesor privaría a los alumnos de una oportunidad de comunicación real en un contexto real.

Es posible que en algún momento los alumnos quieran proponer algún tipo de modificación en las reglas establecidas. Esto es habitualmente una práctica saludable. Los juegos de simulación tienden a reproducir la realidad, pero no reproducen cada uno de los aspectos de la realidad. Si los alumnos proponen un cambio operativo en aras de un mayor realismo, podemos ayudarles a pensar qué consecuencias reportaría ese cambio en relación con el conjunto de la actividad. Si están dispuestos a asumir esas consecuencias, nada impide que puedan introducir el cambio propuesto.

La asunción del rol de “director de juego” implica dejar de lado algunos de los aspectos del rol de profesor. Debemos ser neutrales, y no aconsejar a los participantes qué deben hacer. Tampoco debemos revelar –a través de la mirada, la palabra o con nuestros actos- qué pensamos de las decisiones que toman. Los juegos –y la simulación no deja de ser un juego- ejercen un control intrínseco, y la percepción que un alumno tenga de su progreso –o falta de él- le vendrá dada por el funcionamiento mismo del juego. En este sentido, la intromisión de un espectador –aunque pueda ser cualificado e imparcial- solamente lograría romper la dinámica de la actividad, para volver a situar la acción en un plano –el del aula en una situación de aprendizaje- del que momentáneamente habíamos salido.

Por el mismo motivo, es aconsejable no poner calificaciones durante el desarrollo de una simulación. En realidad tantos alumnos están recorriendo tantos caminos distintos en una sola actividad, que calificarlos de una manera imparcial es casi imposible. Además, las simulaciones deberían proporcionar la oportunidad de aprender de los propios errores, lo cual hace esencial que quieran correr el riesgo de cometer errores. Pero esa voluntad de arriesgar no es probable que aparezca en el contexto de intimidación que producen las calificaciones. A lo largo de la simulación, la actuación de un alumno es habitualmente evaluada de manera intensiva por los otros participantes – no

de manera sistemática sino espontánea- a través de risas, sonrisas, escepticismo o expresiones vacías. Esta co-evaluación es el feedback más potente que el alumno va a recibir, y en realidad, este juicio sobre la actuación es una parte integrante y crucial de la simulación. Algo muy distinto es la valoración, o evaluación, de la producción oral de los alumnos –los aciertos, los errores- que no implica necesariamente una calificación. Eso sí debemos tenerlo en cuenta y tematizarlo en la fase de análisis y valoración de la actividad.

LA PUESTA EN ESCENA DE LA SIMULACIÓN

En este punto vamos a tener a varios grupos que, uno tras otro, escenificarán la simulación que han estado preparando. Para convertir esta fase en algo productivo y provechoso para todos, podemos considerar asignar una pequeña tarea a cada uno de los alumnos que en algún momento estarán actuando de público. (Si hemos dividido una clase de 25 en 5 grupos, tendremos en cada momento a 5 alumnos escenificando su simulación ante la clase y 20 que posiblemente no atiendan a lo que está sucediendo porque están impacientes por actuar o porque ya lo han hecho y se han liberado de su responsabilidad). La tarea asignada a cada uno de ellos no debería ser muy compleja, pero sí lo suficientemente interesante para captar su atención. Ejemplos de tareas son:

- Descubrir las relaciones existentes entre los distintos personajes que participan en la simulación (hermanos, amigos, amantes, etc.).
- Calificar la actuación de un personaje con adjetivos (serio, cortés, divertido, etc.).
- Realizar votaciones cuando haya finalizado la ronda de simulaciones. (Qué simulación ha sido la más realista, la más divertida, cuál ha sido la mejor desde el punto de vista de la lengua, etc.).

Para la puesta en escena de las simulaciones en sí, podemos presentar brevemente al grupo, su situación (personajes y lugar en el que tiene lugar la escena) y, si lo consideramos necesario, también el problema. Mientras se está escenificando la simulación, la observaremos sentados entre los otros espectadores. Anotaremos discretamente los problemas lingüísticos, así como cualquier otro aspecto que nos llame la atención. Retomaremos este material en la fase de valoración de la actividad. Debemos procurar que el grupo ajuste su actuación al tiempo asignado.

LAS ACTIVIDADES POSTERIORES A LA SIMULACIÓN

Tenemos que distinguir en esta fase dos tipos de actividades: las que tienen lugar después de cada una de las escenificaciones y las que tienen lugar al final de toda la ronda de actuaciones.

Después de que un grupo haya realizado su simulación, podemos dejar que el público (los otros alumnos) formule preguntas en relación a palabras o frases que no se hayan entendido. El grupo que ha actuado responde. Podemos también preguntar al grupo que ha actuado sobre sus sentimientos o pensamientos durante la actuación. Podemos formular a los espectadores preguntas sobre el contenido de la escena: ¿Se solucionaron finalmente los problemas de los personajes? En caso afirmativo, ¿cómo? ¿Se os ocurren soluciones alternativas, o mejores? ¿Alguno de los alumnos ha vivido una experiencia de este tipo?

Al finalizar todas las simulaciones previstas podemos introducir una fase de reflexión, que tendría tres objetivos:

- Analizar conjuntamente el desarrollo de la actividad: qué hemos hecho, cómo nos hemos sentido, qué problemas o dificultades nos hemos encontrado, etc.
- Permitir a los estudiantes verbalizar, sintetizar y poner en común lo que han aprendido.
- Permitir al profesor establecer una relación entre la simulación y el contexto más amplio de enseñanza en el que ésta ha tenido lugar.

Llegados a esta fase, habitualmente al profesor le costará poco poner en marcha el debate. Algunos de los alumnos estarán seguramente muy comunicativos hablando de lo que acaban de hacer. Intentaremos averiguar qué es lo que los alumnos han obtenido de la actividad y cómo se han sentido o cuáles han sido sus percepciones.

Posibles preguntas en esta fase son:

- Seleccionar una parte de la actividad que creemos que ha gustado a los alumnos y preguntarles por qué les ha gustado. ¿Hubieran disfrutado de la misma manera si les hubiera ocurrido lo mismo en una situación real?
- Formular las mismas preguntas referidas a una parte de la actividad que ha parecido despertar poco interés.
- Preguntar qué actuación de un grupo concreto es valorada como particularmente brillante o efectiva. Preguntar a ese grupo cómo han organizado su trabajo. Debatir si ese modo de trabajo sería igualmente efectivo en la vida real.
- Preguntar si alguien lo haría de forma diferente en caso de tener que repetir esa actividad. Si alguien responde afirmativamente, significa que ha aprendido algo y podemos animarle a que lo cuente ante la clase.
- Podemos también asignar una tarea para casa relacionada con la actividad realizada.

En todo caso, no debemos alargar la duración de esta fase más allá de lo necesario. Cuando percibamos que los alumnos ya han dicho todo lo que tenían que decir, podemos darla por finalizada.

Tras la fase de valoración por parte de los alumnos, introduciremos nuestra propia valoración. Podemos comentar aquí los problemas lingüísticos que hayan aparecido, selec-

cionado aquellos que por su frecuencia, por afectar a un mayor número de alumnos o por su importancia en relación con los contenidos del curso nos parezcan más significativos. En ningún caso debemos personalizar. También podemos introducir algún ejercicio para la corrección de la pronunciación. En todo caso, procuraremos resaltar los aspectos positivos de la actuación de los alumnos, permitiendo así que la actividad se cierre con un sentimiento de éxito y de que en realidad pueden comunicarse en una situación auténtica.

EJEMPLOS DE SIMULACIONES

A continuación presentamos tres simulaciones, que ejemplifican el uso de este tipo de actividades en clases de deferentes niveles.

Nivel inicial

La cena romántica

Tema: comida, bebida, restaurante

Participantes: 3: Pablo, Inés, camarero/a

Pablo e Inés tienen una cita. Cenar en un restaurante elegante. Piden primer plato, segundo plato, postre y bebida. El primer plato es excelente. El segundo, delicioso. El postre es fenomenal. El vino es excepcional. La música es discreta y romántica. El servicio es impecable. Pablo e Inés hablan sobre la comida, la escuela, las clases de español. Finalmente deciden ir a tomar una copa a otro sitio y piden la cuenta. El camarero la trae: 180€. ¡Esto es demasiado! Pablo sólo tiene 100€ y una tarjeta de crédito. Inés lleva 20€. “No aceptamos tarjetas de crédito”, dice el camarero. ¿Qué pueden hacer?

Nivel intermedio

El monstruo caniche y el tendero amenazado

Participantes: 2: Don Merchán – tendero

Doña Jovita – viuda; su vecina

Don Merchán es el propietario de la tienda de comestibles del barrio. Vive cerca de la tienda. Cada mañana va caminando al trabajo y cada mañana es amenazado por Pitín, un caniche propiedad de su vecina, doña Jovita. El caniche corre cada mañana detrás del atemorizado tendero a lo largo de dos manzanas, ladrando como un pastor alemán. Esta mañana el pequeño caniche llegó a acercarse tanto que el pobre tendero creyó que le iba a morder. Don Merchán corrió tanto como pudo y finalmente pudo escapar del animal. Al mediodía, después de cerrar la tienda, Don Merchán se dirige a su casa a comer. Antes de entrar llama al timbre de su vecina, Doña Jovita, viuda y propietaria del pequeño monstruo. Desea contarle los ataques y amenazas de Pitín y pedirle que lo mantenga encerra-

do en casa. Doña Jovita, una venerable anciana, no acaba de creer que su dulce caniche pueda amedrentar o llegar a hacer daño a alguien.

Nivel avanzado

La editorial

Participantes: 8 - 9 Director de la editorial
 Director adjunto
 De 6 a 7 lectores

Materiales: Una cantidad de relatos cortos igual al número de lectores que vayan a participar en la simulación.

Para llevar a cabo esta simulación dividiremos la clase en grupos de 8 -9 participantes. En cada grupo va a haber un director de la editorial, un director adjunto y entre 6 y 7 lectores. Entre los que vayan a actuar de lectores repartiremos un relato breve a cada uno y la ficha 1. Los relatos deben ser distintos para cada uno de los miembros del grupo e idealmente no deberían superar las 500 palabras. Si no disponemos de una antología de relatos breves, internet es una fuente de recursos inagotable. El director de la editorial recibe la ficha 2 y el director adjunto, la 3.

FICHA 1

Usted trabaja como **lector** en una pequeña editorial especializada en la publicación de autores noveles. La editorial quiere publicar un libro de relatos cortos de jóvenes autores. El contenido del libro está prácticamente terminado y falta solamente elegir los 3 últimos relatos que completarán el volumen.

En la editorial se convoca una reunión para seleccionar los 3 relatos que faltan. Usted quiere proponer la inclusión de un relato determinado, pues el autor es un buen amigo suyo. Además de ello, cree que el texto se adapta muy bien a la idea del libro.

Desgraciadamente usted no ha podido hasta ahora leer el relato. Eche una ojeada rápida al texto antes de entrar en la reunión. Anote un par de ideas sobre cómo presentar el texto a los otros lectores y al director, y sobre cómo puede persuadirlos para incorporar ese relato en el libro.

FICHA 2

Usted es el **director** de una pequeña editorial especializada en la publicación de autores noveles. La editorial quiere publicar un libro de relatos cortos de jóvenes autores. El contenido del libro está prácticamente terminado y falta solamente elegir los 3 últimos relatos que lo completarán.

Ha convocado una reunión con el director adjunto y los lectores para seleccionar los 3 relatos que faltan. Hace algunos meses usted solicitó a los lectores que buscaran relatos que se adecuasen al tipo de antología que se proyectaba publicar. Esos relatos van a ser presentados hoy en la reunión. Antes de comenzar, el director adjunto se pondrá en contacto con usted: procuren hacerse una idea sobre qué tipo de relato se adecuaría a la concepción del libro. Reflexionen sobre cómo se puede estructurar la reunión que va a tener lugar a continuación.

Cuando crea que todos los lectores están preparados, puede iniciar la reunión. Para organizar las intervenciones, puede, por ejemplo, solicitar a los lectores que presenten brevemente su relato. Estipule un tiempo límite para cada una de las intervenciones. Evidentemente, puede usted organizar la reunión de otra manera. Piense en ello antes de empezar.

Dirija la reunión pero deje que sean los lectores quienes tomen la decisión. Pregúnteles qué motivos les han llevado a seleccionar el relato que presentan. Antes de tomar ninguna decisión es preciso hacerse con una idea global sobre el conjunto de los textos propuestos. Proponga que la selección de los relatos tenga lugar a través de un proceso eliminatorio: es decir, no se trata de elegir tres textos, sino de ir descartándolos, de uno en uno, por motivos concretos, hasta que sólo queden tres.

Por último, tiene usted la sospecha de que uno de los lectores quiere “colar” el relato de un amigo. Usted está absolutamente en contra de ese tipo de “favores personales”, y cree firmemente que los únicos factores relevantes son la calidad del escrito y su adecuación a la idea general del proyecto.

FICHA 3

Usted es **director adjunto** en una pequeña editorial especializada en la publicación de autores noveles. La editorial quiere publicar un libro de relatos cortos de jóvenes autores. El contenido del libro está prácticamente terminado y falta solamente elegir los 3 últimos relatos que lo completarán.

El director de la editorial ha convocado una reunión para seleccionar los 3 relatos que faltan. Hace algunos meses, se encargó a los lectores que buscasen relatos que se adecuasen al tipo de antología que se proyectaba publicar. Esos relatos van a ser presentados hoy en la reunión. Antes de comenzar, póngase en contacto con el director y procuren, entre ambos, hacerse una idea sobre qué tipo de relato se adecuaría a la concepción del libro. Reflexionen también sobre cómo se puede estructurar la reunión que va a tener lugar a continuación.

Durante la reunión, usted tendrá una función de observación. Analice las intervenciones según los criterios que se le facilitan a continuación. Intervenga solamente en casos excepcionales, por ejemplo, si tiene la impresión de que la discusión decae o llega a un punto muerto.

Formulario de observación para las presentaciones de relatos por parte de los lectores

La presentación del relato ha sido **clara** **rica**
 sí / a medias / no sí / a medias / no

- Lector 1
- Lector 2
- Lector 3
- Lector 4
- Lector 5
- Lector 6

En la fase de discusión, los argumentos presentados por los lectores para defender sus relatos son:

	pertinentes	convincentes	no presentan argumentos
	sí / a medias / no	sí / a medias / no	
L 1			
L 2			
L 3			
L 4			
L 5			
L 6			

BIBLIOGRAFÍA

- ARENDET, MANFRED (1997): "Simulationen", en *Der Fremdsprachliche Unterricht – Englisch* 26, pags. 4 -10. Seelze: Friedrich.
- CROOKALL, DAVID Y OXFORD, REBECCA (1990): *Simulations, gaming and language learning*. New York: Newbury House.
- CROOKALL, D. Y SAUNDERS, D., EDS. (1989): *Communication and simulation*. Clevedon: Multilingual Matters
- GEDICKE, MONIKA (2000): „Rollenspiele im Fremdsprachenunterricht - eine Möglichkeit zur Förderung realitätsbezogener Kommunikation?“ En: *Fremdsprachenunterricht* 1/2000, pags. 22-28. Seelze: Freidrich
- GREDLER, MARGARET (1992): *Designing and evaluating games and situations. A process approach*. Houston: Golf Publishing Company
- JONES, KEN ET AL. (1984): *Simulationen im Fremdsprachenunterricht*. München: Max Hueber Verlag.
- HYLAND, KEN (1993): "Language learning simulations: A practical guide". En *English Teaching Forum Online*, <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol31/no4/p16.htm>

Melanie Gerber

Volvamos a pasar por el
corazón...
Los años 70 y 80 en Chile

Premio al Mejor Trabajo de Bachillerato 2008

El pasado 29 de enero de 2008 se firmó, por parte del Consejero de Educación, Don Francisco Medina Rivilla, y del Presidente de la Asociación Suiza de Profesores de Español (ASPE), Don Italo von Reding, la octava convocatoria del Concurso al mejor trabajo de Bachillerato redactado en español.

Se presentaron un total de doce trabajos, de temáticas muy diversas y todos ellos de una gran calidad. Estos son los títulos de los trabajos presentados:

- El camino de Santiago de Compostela 2007-2008
- Bilingüismo en Galicia
- Femicidios en Ciudad Juárez ¿cuántas más?
- Pablo Picasso y la influencia de las mujeres en su vida artística
- La Semana Santa de Sevilla
- Análisis de *Nada* de C. Laforet y *El cuarto de atrás*, de C. Martín Gaité
- Víctor Jara: vida, obra y efecto
- Años de violencia con ETA
- El legado de Al Andalus: Los vestigios del dominio árabe y su importancia para la sociedad contemporánea de Andalucía
- Volvamos a pasar por el corazón... Los años 70 y 80 en Chile
- La influencia del tiempo libre en las relaciones familiares en Costa Rica
- La relación entre el quechua y el castellano en la película *Madeinusa*

El 26 de mayo, el jurado acordó por unanimidad conceder el premio al trabajo “Volvamos a pasar por el corazón... Los años 70 y 80 en Chile”, realizado por la alumna Melanie Gerber, de la Kantonsschule Wohlen. La profesora tutora era Helene Lüthi-Grubacevic.

El jurado valoró especialmente la profundidad en el análisis del tema, la madurez en la presentación de los hechos –vistos desde varias perspectivas–, la buena estructuración de los contenidos, la variedad de fuentes consultadas, el rigor en la investigación, y muy especialmente la aportación personal y la originalidad en el enfoque, así como la sensibilidad mostrada a lo largo de toda la exposición.

La entrega del premio, consistente en la asistencia a un curso de dos semanas en la Universidad de Salamanca, tuvo lugar en la Escuela Cantonal de Wohlen, durante la ceremonia de entrega de los Diplomas de Bachillerato. El Sr. Consejero de Educación hizo entrega a Doña Melanie Gerber de un certificado acreditativo de la distinción obtenida.

Igualmente por unanimidad, el jurado concedió un accésit a la alumna Zoë E. Marty, de la Kantonsschule Enge, en Zurich, por su trabajo “La relación entre el quechua y el castellano en la película *Madeinusa*”. La tutora de este trabajo es la profesora Ofelia B. Toler.

A continuación se presenta un extracto del trabajo ganador: el capítulo 4 titulado “La Batalla de Chile”. Los títulos de los otros capítulos son:

- 1- Introducción.
- 2- Aspectos históricos.
- 3- Víctor Jara – El derecho de vivir en paz.
- 4- La Batalla de Chile.
- 5- Años después.
- 6- Conclusiones.

Desde aquí felicitamos a Melanie Gerber y a Helene Lüthi-Grubacevic por el magnífico trabajo realizado.

VOLVAMOS A PASAR POR EL CORAZÓN... LOS AÑOS 70 Y 80 EN CHILE

Melanie Gerber

CAPÍTULO 4. LA BATALLA DE CHILE



Ilustración 4.1: "La Batalla de Chile". Jorge Müller Silva y Patricio Guzmán filmando.

El documental "La Batalla de Chile", realizado por el director chileno Patricio Guzmán, no es un filme de archivo, sino que es un documento filmado en el momento mismo de producirse los hechos. Patricio Guzmán y su equipo trabajaron en medio de los acontecimientos con el intento de documentar el proceso de cambio en los estremecedores años setenta en su país. Registraron los movimientos políticos desde las enormes concentraciones públicas de la izquierda y de la derecha hasta las sesiones en el parlamento.

Tras el golpe militar, Guzmán fue detenido y estuvo dos meses en el Estadio Nacional. Las cintas cinematográficas fueron rescatadas clandestinamente del país. Una vez liberado, Guzmán se trasladó a Cuba, donde terminó el documental histórico "La Batalla de Chile" dividiéndolo en tres partes. "La Batalla de Chile" recorrió el mundo, fue presentado en varios festivales y ganó muchos premios. En Chile, la obra fue objeto de censura hasta 1990.

Ya que "La Batalla de Chile" abarca el período de los últimos meses del gobierno democrático de la Unidad Popular y de su presidente Salvador Allende, el presente capítulo

representa exactamente este histórico punto de transición, en el cual se produjo también el golpe de estado.

A través de sus imágenes se puede ver la historia de la lucha de un gobierno ante el boicot y la desestabilización económica y social ejercida por la oposición con la ayuda de los Estados Unidos. El resultado final fue la decisión de los altos mandos de las fuerzas armadas de actuar en la mañana del 11 de septiembre de 1973, cuando comenzaron a bombardear el Palacio de la Moneda e instauraron una dictadura militar. En síntesis, “La Batalla de Chile” refleja una época y una situación social y política de una manera tan precisa como un texto escrito jamás podría lograr. Como se explicó al comienzo del trabajo se procederá a describir ciertas escenas del documental, y de este modo se podrá mostrar este período desde un punto de vista más cercano al pueblo.

Es importante destacar que a pesar de que se nota una cierta simpatía de los realizadores con la Unidad Popular, ambos lados tienen su voz y su imagen en el documental. Los comentarios del narrador son secos y distanciados pero se señalan con un preciso análisis político. De tal manera que fue lograda una buena mezcla entre una libertad de interpretación que ofrece el material cinematográfico y la mirada más bien subjetiva de los realizadores.



Ilustración 4.2: El equipo de rodaje en Santiago.

4.1 Parte I: La Insurrección de la Burguesía

Después de una breve sinopsis de esta primera parte de la trilogía “La Batalla de Chile”, esta exposición se centrará en la presentación de unas escenas que muestran de modo impresionante cómo el pueblo chileno se identificó con los sucesos políticos de su país.

4. 1. 1 Sinopsis:

Desde el primer día la derecha no está de acuerdo con el gobierno de la Unidad Popular ni tampoco con su programa de profundas transformaciones sociales y políticas. El pueblo chileno sufre una escasez de alimentos que hace prosperar al mercado negro. En marzo del año 1973, en Chile se celebran las últimas elecciones democráticas durante el gobierno de Allende. A pesar del boicot y la oposición fuerte de la derecha, que tiene como finalidad la desestabilización del estado, los partidos que apoyan a Allende ganan con el 42,3 por ciento de los votos. La oposición parlamentaria se da cuenta de que no llegarán a su fin con métodos legales. De ahora en adelante, la estrategia de la oposición es otra: el golpe de estado.



Ilustración 4.3: Salvador Allende durante la campaña de 1970.

4. 1. 2 Escenas del documental:

A continuación están descritas unas escenas que muestran la identificación del pueblo chileno con los hechos políticos, así como sus diferentes posiciones frente a las elecciones de 1973. En una escena de la primera parte de “La Batalla de Chile” se observa de manera impresionante que esas elecciones debieron haber sido un evento que conmovió a toda la gente y que todos participaban de esos movimientos políticos.

Desde encima de una cuadra se mira a una avenida de Santiago. Hay vida... mucha vida. Un muchedumbre enorme, miles de puntos blancos, se mueven en esa avenida de Santiago. Se mezcla un ambiente de fiesta con una fuerte propaganda política. Parece que toda la población está en la calle para divertirse pero también para propagar su posición política con altavoces y con pancartas. Al fondo se escucha música, tambores y flautas que tocan la melodía de “Venceremos”.¹

¹ Guzmán, Patricio, *La Batalla de Chile – La Insurrección de la Burguesía*, Chile/Cuba 1972-1979, 08:00

Quizá tales concentraciones políticas, que se transformaban al mismo tiempo en una fiesta popular en donde divertirse y que dieron a la gente la sensación de solidaridad y fraternidad, estaban motivadas por la creciente polarización de las posiciones políticas, que culminó en el golpe militar del once de septiembre de 1973.

El documental retrata muy bien desde un comienzo el ambiente tenso entre la izquierda y la derecha, no sólo en el ámbito parlamentario sino también entre la gente. Se constata muy bien esa creciente polarización. El espectador puede sentir una latente agresividad que se muestra, por ejemplo, en los comentarios de la gente, en las palabras que usan, en los gestos y en el tono. A continuación se destacan tres comentarios referidos a las elecciones de 1973 por parte de distintas personas:

Patricio Guzmán y su equipo están en medio de la multitud de ciudadanos, entrevistando a los transeúntes por su opinión sobre los candidatos y el resultado de las elecciones inminentes. Primero se ha dado la voz a una mujer con gafas de sol oscuras y un sombrero. Avanza apretujada entre la masa para decir algo al micrófono. Y con voz agresiva exige:

“¡Que se acuse constitucionalmente al presidente y lo saquen el 21 de marzo mismo! [...] Comunistas [...] tienen que salir todos de Chile. El 21 de marzo tendremos, gracias a Dios, el gobierno más limpio y lindo que ya hemos tenido, ganando con la democracia y sacando a esos comunistas, marxistas podridos – ¡malditos sean!”²

Un señor de mediana edad manifiesta:

*“Yo creo que el domingo Chile va a decidir si quiere marxismo o libertad.”³
Cambiamos el lado político. Nos encontramos en un evento de la izquierda. - ¿Qué opina la gente que apoya al gobierno de la UP?
La gente grita, unos palmoteando, otros con el puño en el aire. A un señor de unos cincuenta años se le pregunta por su posición frente a las elecciones del domingo siguiente:*

*“Para mí ganará la Unidad Popular. [...] Y los momios⁴ que se mueran.”
Un chico de unos 25 años, con una barba de tres días y un casco opina: “En el fondo significa tener un poco más de poder para la clase... un poco más de poder. [...] Nosotros creemos que definitivamente una u otra elección más no va a solucionar el problema para evitar el enfrentamiento. El enfrentamiento es inevitable y fundamental. De todas maneras se va a dar. Porque en instantes están paralizando cada día más la clase. De un lado la burguesía y del otro lado el proletariado. Y ese enfrentamiento se va a tener que dar.”⁵*

Es impresionante que en aquel entonces todos, tanto jóvenes como mayores, mujeres y hombres, fueran capaces de pronunciar una opinión, como por ejemplo los cuatro personajes de las escenas descritas. Lo que resalta en esas escenas es que dos de los cuatro

2 Guzmán, Patricio, *La Batalla de Chile – La Insurrección de la Burguesía*, Chile/Cuba 1972-1979, 11:00-11:20

3 Guzmán, Patricio, *La Batalla de Chile – La Insurrección de la Burguesía*, Chile/Cuba 1972-1979, 09:00-09:08

4 *momio* [chil.]: persona de la clase rica, en general políticamente de derecha (extrema)

5 Guzmán, Patricio, *La Batalla de Chile – La Insurrección de la Burguesía*, Chile/Cuba 1972-1979, 11:40-12:50

personajes sienten una aversión profunda en contra del otro lado político y la expresan con palabras agresivas e insultantes. En esas formas de expresarse uno nota que las fronteras entre izquierda y derecha ya estaban bien delineadas y muy endurecidas. La gente no veía la posibilidad de encontrar un consenso o un término medio. Un enfrentamiento armado parecía ser inevitable. Solamente había dos posibilidades que caracterizarían al futuro de su país: marxismo o libertad respectivamente poder popular o régimen de “los momios”.

Hasta qué punto llegó esta polarización es revelado en la segunda parte de la trilogía documental, que se dedica al tema del golpe de Estado.

4. 2 Parte II: El Golpe de Estado

Un corto resumen debe dar una idea general de lo filmado. Después se describirán dos escenas que tratan el tema del golpe. ¿Cómo filmó Patricio Guzmán el golpe? ¿De qué manera explicaron los golpistas su acción violenta?

4. 2. 1 Sinopsis:

La situación política entre marzo y septiembre de 1973 se agravó. En junio se produce el primer intento de un golpe, “El Tanquetazo”, que es derrocado por los propios miembros de las Fuerzas Armadas. Las opiniones se polarizan aún más y los enfrentamientos entre izquierda y derecha se vuelven más agresivos mientras las propias contradicciones dentro de la izquierda aumentan. Los EE.UU. financian la huelga de los camioneros y varios actos de sabotaje con el fin de paralizar y desestabilizar al estado. De esa manera fomentan el caos social. Un amplio sector de la clase media apoya el boicot económico y político y crean un clima de guerra civil. Allende trata de lograr un acuerdo con el centro político, o sea, con el partido Demócrata Cristiano, resultando en vano. En Valparaíso, los militares empiezan a planificar clandestinamente el golpe de estado. El 11 de septiembre, bajo el mando de Pinochet, las fuerzas armadas bombardean la Moneda, sede del gobierno chileno.

4. 2. 2 Escenas del documental:

El primer intento de dar un golpe de estado fracasó. Pero ya dos meses más tarde fue puesto el punto final al gobierno de Salvador Allende. ¿Cómo fue registrado este acontecimiento histórico del golpe militar del once de septiembre de 1973?

Aviones de las Fuerzas Aéreas sobrevuelan la Moneda. Tanques. Tiroteos. Calles vacías.

Más aviones.... unos estampidos enormes y la Moneda quema echando humaredas.

Otro avión... unos estampidos enormes

Otro avión... unos estampidos enormes

Otro avión... unos estampidos enormes...⁶

6 Guzmán, Patricio, *La Batalla de Chile – El Golpe de Estado*, Chile/Cuba 1972-1979, 01:20:35, 01:21:35-01:23:30

Aparece filmada la pantalla de un televisor. Los jefes de la sublevación se presentan públicamente al país: General Augusto Pinochet Ugarte (Ejército), Almirante José Toribio Merino (Marina), General César Mendoza (Carabineros) y General Gustavo Leigh (Fuerza Aérea). Y en tono estricto Pinochet establece:

“Las Fuerzas Armadas y del Orden han actuado en el día de hoy sólo bajo la inspiración patriótica de sacar el país del caos que [...] estaba precipitando el gobierno marxista de Salvador Allende. ¡La Junta mantendrá el poder judicial! ¡Las cámaras quedarán en receso hasta nuevo orden! – eso es todo.”

Con esas palabras Augusto Pinochet en nombre de la Junta da por instaurada la dictadura militar. Se justificó la acción con la salvación del país de un desorden “marxista” y se impuso un sistema dictatorial para crear este orden institucional y civil, sincronizando la sociedad y el escenario político.



Ilustración 4.4: La Junta Militar.

4. 3 Parte III: El Poder Popular

Esta parte trata del pueblo, de como se organizó y ayudó en el tiempo de crisis antes del golpe. Primero voy a presentar un breve resumen de la parte III de “La Batalla de Chile”. Después quiero transmitir lo que opinan los trabajadores frente a la situación crítica en la que se encontraba Chile en esos últimos meses antes del “once”. ¿Cuáles fueron sus ideas para superar la crisis?

4. 3. 1 Sinopsis:

Durante 1972 y 1973 la gente que apoya al gobierno de la Unidad Popular organiza y pone en marcha varios ejemplos de “poder popular” para superar la crisis y neutralizar el

7 Guzmán, Patricio, *La Batalla de Chile – El Golpe de Estado*, Chile/Cuba 1972-1979, 01:23:35-01:24:16

caos social. Se organizan almacenes comunitarios, cordones industriales, comités campesinos etc.

4. 3. 2 Escenas del documental

La situación es crítica, de eso son concientes todos. ¿Cómo maneja el pueblo esa situación de crisis? ¿Qué sienten? En las escenas siguientes sea dado la voz a los trabajadores:

Trabajadores de una fábrica:

Se escucha el ruido de máquinas. Dos hombres están soldando algo. Chispea.

-corte-

Más ruido. El interior de una máquina: las ruedas y las ruedecitas ruedan produciendo la fuerza que se utiliza para el trabajo.

-corte-

Hace mucho calor. Dos trabajadores, con una toalla envuelta por el frente, sus cuerpos están sudorosos. Levantan a dos un saco grande y pesado. [...]

La voz de un trabajador atraviesa el ruido de las máquinas y opina: “Bueno, creo que estamos viviendo un momento muy crítico para nuestro país. Pero creo que con la unidad de todos los trabajadores vamos a sacarlo adelante.”

¿Qué habría que hacer para que la situación esté mejor? – “Trabajar y producir más, compañero.”, manifiesta otro obrero.⁸

Un dirigente sindical:

Su cara, que aparenta tener unos 60 años, está llena de energía. Habla con voz enérgica y en el ritmo rápido y vigoroso que caracteriza el acento chileno: “Hay una gran persecución a los dirigentes sindicales. Pero los dirigentes sindicales no somos solos. Estamos apoyados por todos nuestros trabajadores y por los cordones industriales. [...] Así que somos poderosos. [...] Los trabajadores somos más y los patrones son menos. Es fácil derrotarlos pero hay que estar organizado y unido.”⁹

Mujer trabajadora:

Se ve a una mujer, entre otras muchas que están cosiendo en un ambiente sencillo. En tono tranquilo pero determinado dice: “Tengo confianza en la inteligencia del pueblo. El pueblo organiza (de manera) muy inteligente. Entonces ¿cuál puede ser el temor a la organización del pueblo?”¹⁰

Lo que llama la atención es la solidaridad y la voluntad poderosa entre el pueblo chileno, que estuvo dispuesto a defenderse y a luchar. También se puede constatar una confianza

8 Guzmán, Patricio, *La Batalla de Chile – El Poder Popular*, Chile/Cuba 1972-1979, 20:20-20:35 y 22:20-22:50

9 Guzmán, Patricio, *La Batalla de Chile – El Poder Popular*, Chile/Cuba 1972-1979, 38:30-39:20

10 Guzmán, Patricio, *La Batalla de Chile – El Poder Popular*, Chile/Cuba 1972-1979, 39:30-40:30

grande en si mismos. Una y otra vez hacían la llamado para que la clase trabajadora se uniera, organizara y siguiera trabajando y produciendo para estabilizar la economía. Como proletariado unido creían en si mismos y querían defender al gobierno de Allende para superar esos tiempos críticos y difíciles.



Ilustración 4.5: Obreros reunidos.

4. 4 Apreciaciones

Mas allá de este preciso análisis político e histórico, “La Batalla de Chile” es un documental que nos hace reflexionar y nos llega de pleno al corazón. ¿Por qué?

Primero, porque el documental explica los sucesos políticos, pero al mismo tiempo es muy cercano al pueblo chileno. Cercano a sus sentimientos de triunfo, de solidaridad, de incertidumbre y de lucha. En esto, las instituciones del “Poder Popular” representan una forma un estado dentro del estado y simbolizan también el sueño utópico.

Y segundo, porque la cámara de Jorge Müller Silva registra lo que pasa en sus alrededores con mucha curiosidad. Filmando, por ejemplo, los periódicos que los entrevistados tienen en sus manos, Jorge Müller Silva sabe hacer que los detalles hablen por sí mismos.

Debido a la época en que fue registrado el material para “La Batalla de Chile”, es en blanco y negro. Cabe hacerse la siguiente pregunta: ¿No podría simbolizar este contraste de color la polarización política y social, que aumentaba desde 1970, hasta que explotó el once de septiembre de 1973?

Teniendo en cuenta las propias historias de Patricio Guzmán y de Jorge Müller Silva, este documental también refleja al mismo tiempo el tema de los derechos humanos. Poco después del rodaje, Patricio Guzmán fue detenido y como muchos otros intelectuales se fue finalmente al exilio. Jorge Müller Silva, el camarógrafo del documental, se quedó en Santiago. Al año siguiente, junto a su novia, fue detenido por los militares. Hasta el día de hoy permanecen desaparecidos, por lo que esta trilogía documental está dedicada a él.

Formulando una opinión personal, se puede decir que el documental “La Batalla de Chile” no es solamente un documental que relata el contexto chileno de los años 70, sino que tiene además la capacidad de contar a través de testimonios reales una realidad. “La Batalla de Chile” no es un simple documental sino que se distingue por su valor testimonial o, como lo consignó el periódico francés *Nouvelle Observateur*, “Un testimonio capital. A ver, para nunca olvidar.”¹¹

11 *Nouvel Observateur*, según: http://www.patricioguzman.com/index.php?page=films_dett&fid=1

Antonio Gómez Movellán

Recensión bibliográfica:
La Suisse et l'Espagne de Franco. De la guerre civile à la mort du dictateur (1936-1975).

Sébastien Farré

RECENSIÓN BIBLIOGRÁFICA :

La Suisse et l'Espagne de Franco. De la guerre civile à la mort du dictateur (1936-1975). Sébastien Farré. Editions Antipodes. 2006. Lausanne. 487 páginas.

Antonio Gómez Movellán
Consejería de Educación en Suiza

El libro de Sébastien Farré, doctor en Letras y profesor asistente en la Facultad de Historia de la Universidad de Ginebra, representa una aproximación exhaustiva a las relaciones entre Suiza y España durante la Guerra Civil y el Franquismo y constituye el estudio más riguroso que, sobre este tema, se ha publicado hasta el momento. El libro va acompañado de una bibliografía muy completa sobre Suiza y España en esa época. Además de ser un estudio riguroso, es muy ameno y está repleto de anécdotas.

Las relaciones suizo-españolas durante el siglo XIX no eran significativas, aunque Suiza ya era un país utilizado como refugio fiscal de las fortunas españolas y ya existía cierta penetración suiza en el endeble tejido industrial español. Durante la I Guerra Mundial las relaciones entre España y Suiza se intensificaron ya que Suiza padeció una carestía alimentaria que fue en gran medida paliada por las exportaciones españolas.

La instauración de la II República en España no fue bien recibida por los sectores políticos dominantes en Suiza ni por el Consejo Federal. A través de informes confidenciales del servicio diplomático suizo y de diversos informes gubernamentales, se consideraba que la República podría alterar, a la larga, el orden internacional europeo y producir una fractura interna. Solamente las fuerzas políticas vinculadas al socialismo suizo y al movimiento obrero optaron por una actitud de apoyo y simpatía a la República española. Igualmente la política religiosa de la República asustó a una opinión pública suiza muy conservadora y muy influenciada por las corrientes religiosas.

Una vez iniciada la Guerra Civil, Suiza se va a distanciar de las iniciativas de "No Intervención" auspiciadas por Francia y por el Reino Unido, iniciativas que intentaban neutralizar la intervención de Alemania e Italia en la guerra. Es curioso que, de los 27 países europeos de la época, solamente Suiza y el Vaticano no firmaran la declaración de "No Intervención". Como dice Sébastien Farré: "La política adoptada por Suiza desde el principio de agosto se afirmaba como el resultado de la política favorable de las autoridades suizas en relación a Alemania y sobre todo a Italia (...)".

Existió durante este periodo un apoyo tácito a los generales españoles por parte de las autoridades federales, justificándose en una actitud de neutralidad. Sin embargo, el apoyo y el reconocimiento no fueron solamente tácitos, ya que en 1937 se realizó una misión comercial con el gobierno fáctico fascista. El apoyo a la República durante la Guerra Civil siguió siendo protagonizado por los sindicatos y por la izquierda suiza; frente a las denuncias de beligerancia en el conflicto, las autoridades federales suizas intentaron apaciguarlas realizando algunas concesiones al campo de la izquierda suiza y a los sindicatos apoyando alguna iniciativa de ayuda humanitaria que se canalizaría a través de una organización no gubernamental creada al efecto: "Ayuda Suiza". Como señala Sébatien Ferré: "¿Como interpretar el apoyo a este proyecto, que suscitaba reservas en los medios conservadores y una fuerte oposición del lado nacionalista? En nuestra opinión (...) las autoridades suizas eran conscientes de que esta acción oficialmente neutra, pero claramente prorepblicana sobre el terreno, representaba un contrapeso diplomático en el momento en que Berna lanzaba iniciativas en dirección de la España nacionalista".

En este contexto, la representación oficiosa del gobierno rebelde en Berna actuaba muy eficazmente ante las autoridades federales y ante las empresas suizas con intereses en España. Una anécdota que relata Farré en su libro es el apoyo de Nestlé, no solamente al gobierno rebelde, sino también a la misma legación oficiosa en Berna, cuyos gastos corrientes fueron sufragados por esta multinacional suiza. Frente a estas iniciativas exitosas del delegado oficioso del gobierno fascista, el embajador legítimamente acreditado en Berna, el Sr. Fabras Ribas, se quejaba por la actitud beligerante de las autoridades suizas: "La actitud del Consejo Federal en el conflicto español no es comprendida tampoco por gran parte de la opinión. Bajo el manto de una neutralidad a todas luces hipócrita se favorece a la causa de los facciosos españoles (...)".

El apoyo suizo a la rebelión fascista se produce con el reconocimiento oficioso suizo del gobierno militar fascista en mayo de 1938. En octubre de 1938 se produce la concesión de un importante crédito de la Sociedad de la Banca Suiza —con la intermediación del banquero J. March— al gobierno militar fascista. En palabras de Farré: "(...) el Consejo Federal no se oponía a la concesión de un importante crédito que permitiría al campo franquista sobremontar las imperiosas necesidades en divisas y de suministrarle nuevos medios para proseguir su esfuerzo militar"; al mismo tiempo que el gobierno suizo prohibía a los sindicatos realizar colectas públicas a favor de la República, avalaba créditos para que el gobierno militar fascista pudiera continuar la guerra. En febrero de 1939, Suiza es el segundo país europeo, después de Irlanda, en reconocer oficialmente al gobierno del General Franco.

En 1940 Suiza y España firman un tratado comercial y financiero y se suscribe otro crédito con la Unión de Bancos Suizos. Sébatien Ferré ve así este momento de las relaciones hispano-suizas en la posguerra española: "La no beligerancia española permitía a la Confederación mantener una corriente comercial capital con los países del otro lado del Atlántico pero también con Inglaterra. Así, el deslizamiento de España hacia las potencias del Eje representaba una verdadera amenaza para el comercio exterior del país, pero

también para la defensa de una cierta independencia comercial. Mantener a España fuera del conflicto pero también en buenas relaciones con los Aliados representaba un asunto importante para Berna (...). La política federal en relación a España era, en lo esencial, el resultado de simpatías que se revelaron en el levantamiento militar y los objetivos de la política de neutralidad integral. Sin embargo, nuevos elementos reforzaban esos lazos. De un lado, Madrid era un potencial mediador en el marco de las relaciones germano-suizas (...) de otro lado (...) España se convertía en un socio comercial esencial para el avituallamiento del país (...)."

Debido al papel de Suiza en la guerra, existió, durante este periodo, un bloque comercial de los Aliados hacia Suiza, y España se convirtió en un lugar de tránsito para el aprovisionamiento suizo y para importación de mercaderías suizas y ello se concretó en un acuerdo, el 27 de marzo de 1941, por el cual Suiza concedió a España un importante crédito en dólares destinado al pago de las futuras prestaciones españolas para el transporte de mercancías destinadas a Suiza.

Sébastien Farré dibuja así el estadio de relaciones hispano-suizas en el momento de apogeo del nazismo: "La dominación económica y militar alemana reforzaba el interés de España como un eventual mediador para una integración progresiva de Suiza en la "nueva Europa" (...). Los servicios de tránsito y transporte españoles constituyeron la prioridad de la política suiza en relación al régimen franquista. Desde esta perspectiva era mejor que España permaneciera fuera del conflicto."

La evolución del conflicto y las primeras derrotas militares de las potencias del Eje determinarían, a medio plazo, las relaciones hispano-suizas. Ciertamente los Aliados presionaban tanto sobre España como sobre Suiza para que cortaran los lazos con las potencias del Eje. Particularmente con Suiza se decretó, en 1943, un bloqueo prácticamente total por parte de los Aliados. En efecto, como indica Sébatien Farré, "se puede afirmar que el periodo más fecundo del comercio hispano-suizo coincide con los dos últimos años de la guerra, lo que parece confirmar la hipótesis de que las exportaciones suizas se beneficiaron del derrumbamiento alemán."

Un capítulo del que se ocupa Sébastien Farré en su libro es el de los refugiados españoles durante la Guerra Mundial en Suiza y el balance es muy severo: las autoridades suizas rechazaban sistemáticamente la mayoría de las demandas y en ocasiones trasladaban a estos solicitantes de refugio a Francia. Un episodio también significativo fue el rechazo de asilo, por parte de las autoridades suizas, de D. Manuel Azaña. En opinión de Sébastien Farré, las autoridades helvéticas tenían un perjuicio enorme contra la II República española y desarrollaban un discurso anticomunista típico de la época. Durante la ocupación francesa, las autoridades suizas siguieron denegando el refugio a los españoles que huían del régimen colaboracionista y en ocasiones el retorno o rechazo pudo significar la muerte en campos de concentración. También hay que decir que los pocos refugiados que estaban en Suiza fueron presionados sistemáticamente para su retorno a Francia.

Muy otra fue la actitud de las autoridades suizas al aceptar inmediatamente el refugio de aproximadamente 500 españoles procedentes de Alemania y que eran, en realidad, colaboradores directos de los nazis provenientes de la División Azul. Fueron aceptados y después trasladados a España, pese a la presión internacional. También muy otra fue la actitud de las autoridades helvéticas en relación al exilio de D. Juan de Borbón en Lausana, aunque se distanciaron del mismo en la medida que el propio D. Juan se distanció del régimen franquista, en su famoso "Manifiesto de Lausana".

Tras la victoria aliada, las presiones sobre el régimen franquista fueron fuertes y en Suiza, por las excelentes relaciones que habían mantenido las autoridades federales y el régimen franquista, se realizaron algunas iniciativas parlamentarias de presión —desde los partidos políticos de izquierda— como la iniciativa de suspender la venta de armas al régimen franquista ya que España representaba el 80% de las exportaciones suizas de material militar, iniciativas que finalmente no tuvieron éxito con los argumentos de estabilidad y orden que da el régimen franquista en las relaciones hispano-suizas.

Como dice Sébastien Farré: "La denuncia internacional del régimen franquista y el conocimiento de su carácter autoritario y represivo no hicieron modificar fundamentalmente la voluntad federal de mantener relaciones amistosas y sólidas con Franco". En el interior de Suiza grupos cívicos como "España Libre" se organizaron con el fin de denunciar al régimen franquista y apoyar al gobierno republicano en el exilio; eran grupos vinculados al partido comunista suizo y a sectores que habían tenido relación con el exilio republicano. Sin embargo la actitud del gobierno federal era de hostilidad abierta al exilio político español y al gobierno republicano en el exilio, como lo prueban las prohibiciones en los movimientos de propaganda que personalidades del exilio republicano, como Álvarez del Vayo, José Giral y Diego Martínez Barrio, intentaron realizar en Suiza.

Desde un punto de vista económico, el momento de mayor aislamiento internacional del régimen franquista, 1944-1947, fue aprovechado por Suiza que se convirtió, en ese periodo, en el segundo importador español después de los EEUU, pero a partir de ese año las importaciones suizas comenzaron a descender de forma importante hasta volver a relanzarse en los años 50. Sébastien Farré también realiza en su estudio un buen relato de las inversiones suizas en España en los años 50 y 60, inversiones que se incrementaron de forma importante en el caso de algunas multinacionales como Nestlé, Sandoz, Zürich Assurances y Electro Watte. En los años 60 Suiza era uno de los principales inversores extranjeros en España, las empresas multinacionales suizas incrementaron sus inversiones por cuatro o cinco veces y Suiza se convertía en un lugar privilegiado para el depósito de las fortunas españolas. Estas relaciones económicas privilegiadas entre los dos países explican, en parte, la conclusión, en 1961, del acuerdo de exportación de mano de obra a Suiza. El inicio de un flujo de mano de obra española a Suiza es importantísimo.

Durante los años 60-70 la oposición al régimen franquista se desarrolló tanto en el interior del país como en el exterior. En Suiza la oleada de migrantes españoles fue objeto de blanco activo de propaganda por parte de las secciones locales del Partido Comunista de

España, que creó una red de asociaciones (ATTES), y por parte del Partido Socialista tanto el del exilio (representado por Andrés Saborit) como el más ligado al interior (representado por Sánchez Mazas) quienes constituyeron, en Suiza, secciones de la Unión General de Trabajadores. Esta incipiente agitación de la oposición franquista fue contrarrestada por el Régimen, reforzando entre los emigrantes lo que se podría denominar un "nacional-catolicismo" intensivo y presionando ante las autoridades suizas para que de alguna forma pusieran freno a la agitación política antifranquista, autoridades que colaboraron activamente en esta contrapropaganda franquista. En efecto, como dice Sébastien Farré: "El 17 de octubre de 1962 un convenio policial fue suscrito (...). Preveía principalmente la puesta en marcha de un contacto permanente y el desarrollo de una cooperación en materia de control de algunos militantes bajo la forma de reuniones regulares entre los responsables de la Policía Federal y agentes de la Dirección General de la Seguridad española. Este convenio (...) representa, ciertamente, uno de los aspectos más oscuros de la actitud suiza frente a la oposición franquista española. Sin embargo es necesario señalar que este convenio (...) era esencialmente el resultado de los temores de las autoridades suizas de una politización de la mano de obra extranjera. Hay que recordar que años atrás varios obreros italianos habían sido expulsados por sus actividades comunistas (...). Más allá de la explicación oficial, esta política traduce la actitud de una mayoría de las autoridades federales, que consideraban todavía el régimen franquista como el daño menos malo y una garantía frente a una alternativa revolucionaria en la Península Ibérica." Solamente al final del régimen las autoridades suizas se distanciaron del franquismo, particularmente tras los fusilamientos del proceso de Burgos.

El libro de Sébastien Farré es altamente recomendable por su rigor y contundencia y se inscribe en los estudios críticos de recuperación de la memoria histórica.

Consejería de Educación

El nivel opcional en las
Enseñanzas de LyCE:
evolución y perspectivas

EL NIVEL OPCIONAL EN LAS ENSEÑANZAS DE LYCE: EVOLUCIÓN Y PERSPECTIVAS

Consejería de Educación

1. INTRODUCCIÓN

Con el paso de los años, el alumnado de las clases de Lengua y Cultura españolas (LyCE en adelante) ha ido evolucionando, y cada vez es mayor el número de alumnos que son hijos de matrimonios mixtos y de padres de la llamada “segunda generación”. Incluso en los casos en que ambos padres son españoles, se trata cada vez más de familias que han alcanzado una integración plena (al menos desde el punto de vista lingüístico) en la sociedad suiza. Sin perjuicio de que esta afirmación se pueda y se deba matizar con más detalle, lo cierto es que el alumno que llega hoy a las clases de LyCE es distinto del que se inscribía en los años 80 del siglo pasado. Puede que las motivaciones y expectativas de sus padres no hayan cambiado mucho, pero sí es notorio e innegable que el alumno llega con unas destrezas y competencias lingüísticas en español cada vez más restringidas. Es un hecho que se inscribe dentro de la evolución normal de los movimientos migratorios.

Las clases de LyCE han evolucionado también en función de sus alumnos, y sus contenidos formativos, recursos y modos de trabajo han sido objeto de permanente adaptación por parte de los equipos docentes. Sin embargo, ya al comienzo de la presente década, el incremento del número de alumnos con escasos o nulos conocimientos de español motivó que se creara un curso o Nivel Opcional, donde estos alumnos tuvieran acogida y pudieran recibir un tratamiento didáctico específico.

¿Cuántos alumnos se han inscrito en el Nivel Opcional desde su creación? ¿Cuáles han sido los criterios para adscribir alumnos al Nivel Opcional y cómo se han aplicado en la práctica? ¿En qué aulas? ¿Con qué tipo de agrupamiento? ¿Qué tiempo, qué recursos, qué metodología se han aplicado? ¿Con qué resultados?

Trataremos de dar una respuesta a estas preguntas.

2. LOS DATOS ESTADÍSTICOS

La tabla que se incluye a continuación ha sido elaborada tomando como base la información facilitada por las Agrupaciones de LyCE en sus correspondientes planificaciones de cada curso. Hasta el curso 2003-2004 no se hace mención de la existencia del Nivel Opcional. Se ha hecho constar, cuando ha sido posible, el sistema de agrupamiento de estos alumnos.

Alumnos inscritos en el Nivel Opcional desde que se estableció este nivel

ALCE	2003-04			2004-05			2005-06			2006-07			2007-08			2008-09		
	ALUMNOS			ALUMNOS			ALUMNOS			ALUMNOS			ALUMNOS			ALUMNOS		
	SOLOS	CON N1	TOTAL	SOLOS	CON N1	TOTAL	SOLOS	CON N1	TOTAL	SOLOS	CON N1	TOTAL	SOLOS	CON N1	TOTAL	SOLOS	CON N1	TOTAL
BASILEA	0	0	0			1	10	1	11	14	9	23	0	20	20	0	0	0
BERNA	0	0	0			7	0	5	5	0	10	10	0	0	0	0	0	0
GINEBRA	19	0	19			27	29	0	29	49	0	49	15	6	21	0	0	0
LAUSANA	25	40	65			34	27	18	45	11	19	30	15	25	40	19	37	56
NEUCHÂTEL	0	0	0			5	0	1	1	0	3	3	0	0	0	0	0	0
ST. GALLEN	0	7	7			0	0	3	3	0	7	7	0	18	18	0	0	0
ZÜRICH	0	0	0			1	0	0	0	0	16	16	0	10	10	0	0	0
SUIZA	44	47	91			75	66	28	94	74	64	138	30	79	109	19	37	56

Como se puede observar, solamente las Agrupaciones de la zona francófona con un núcleo urbano importante o con una especial concentración de residentes españoles (casos de las Alces de Lausana y Ginebra) han mantenido grupos formados únicamente con alumnos del Nivel Opcional. En Basilea ha habido un grupo de estas características en los cursos 2005-2006 y 2006-2007. En el resto de los casos, los alumnos del Nivel Opcional forman grupo con alumnos del nivel 1.

Otra constatación importante es que el número de inscritos no refleja un crecimiento homogéneo, como sería de esperar según los postulados que aconsejaron la creación del Nivel Opcional. Tras los cinco años a los que se refieren los datos, el número de alumnos del Nivel Opcional no ha cambiado significativamente.

El siguiente cuadro, que refleja la situación de octubre 2007, recoge el número de alumnos que ingresaron en el programa de las clases de LyCE, unos en el curso o Nivel Opcional y otros en el primer curso de Nivel I.

AGRUPACIÓN	ALUMNOS						%		
	Alumnos totales	OPCIONAL			1º de nivel 1	Total de alumnos Opcional + 1-1	Opcional con respecto al I-1	Opcional con respecto a Opcional + 1-1	Opcional con respecto al total de la ALCE
		Alumnos	En grupos unitarios	En grupos mixtos					
BASILEA	504	20	0	6	78	98	25,64	20,41	3,97
BERNA	604	0	0	0	56	56	0	0	0,00
GINEBRA	1385	21	1	1	167	188	12,57	11,17	1,52
LAUSANA	1052	40	1	7	117	157	34,19	25,48	3,80
NEUCHATEL	397	0	0	0	49	49	0	0	0,00
ST GALLEN	375	18	0	8	42	60	42,86	30	4,80
ZURICH	1467	10	0	4	42	52	23,81	19,23	0,68
TOTAL	5784	109	2	26	551	660	19,78	16,52	1,88

En el curso 2007-2008 ingresaron 660 nuevos alumnos. De ellos, 109 alumnos, un número inferior al 2 % del alumnado total, fueron inscritos en el Nivel Opcional. Estos alumnos representaban el 16,52 % con respecto al total de alumnos del Nivel Opcional + 1º de Nivel 1, y fueron inscritos en el Nivel Opcional al considerar el equipo docente de la Agrupación que no tenían ningún conocimiento de español. Los otros 551 fueron adscritos al curso I-1. Cabría, por tanto, esperar que los alumnos de Nivel Opcional recibieran una atención pedagógica específica en grupos formados solamente por alumnos “que no supieran nada” de español. Sin embargo, la gran diseminación de estos alumnos por todo el territorio de las ALCES ha hecho imposible formar grupos. Así, los alumnos de Nivel Opcional están asistiendo a clase junto con alumnos de 1º de Nivel I en 26 aulas. Tan sólo ha sido posible crear 2 aulas con alumnos que están únicamente en el Nivel Opcional (aglomeraciones de Ginebra y Lausana).

3. LOS CRITERIOS PARA ADSCRIBIR ALUMNOS AL NIVEL OPCIONAL

Para decidir si un alumno de nueva incorporación al programa de LyCE debía ser inscrito en el Nivel Opcional o en el primer curso del Nivel I, se elaboraron unos criterios que serían de aplicación en todas las Agrupaciones, y que se concretaban en una entrevista del profesor del aula con el nuevo alumno. Si el alumno era incapaz de responder a preguntas tan elementales como por ejemplo “¿cómo te llamas?, ¿dónde vives?, ¿cómo se llama tu papá?” y si la posibilidad de interacción con el profesor era nula, entonces se decidía que debía ser inscrito en el curso o Nivel Opcional. No obstante, como veremos más adelante, el grado de competencias en español y la capacidad de interacción con el profesor no son idénticos en cada alumno. Esta circunstancia ha sido puesta de manifiesto por el profesor de un grupo de la ALCE de Lausana que estuvo formado solamente por alumnos de Nivel Opcional. Este docente, además, explotó hábilmente estas diferencias para generar una mejor transferencia y generalización de los aprendizajes.

4. EL TRABAJO CON ALUMNOS DEL NIVEL OPCIONAL

4.1. Grupos formados únicamente por alumnos de Nivel Opcional.

A manera de ejemplo, citaremos los grupos de alumnos de Nivel Opcional de Nyon (ALCE de Lausana), al que se ha hecho referencia más arriba, y los de las escuelas de Paquis y Jacques Dalphin (ALCE de Ginebra). Las siguientes líneas son un extracto de los informes de los profesores que han impartido estas clases en el curso 2007-2008.

Desde hace ya varios años se matriculan en nuestras clases un número creciente de alumnos sin apenas comprender ni hablar español, en el Nivel I. Esto se debe a la evolución de la emigración, a la estabilidad actual de la población española de origen, en Ginebra, a los frecuentes matrimonios mixtos de los españoles de la segunda y tercera generación, y por consiguiente, a su mayor integración en el país. Las familias tienen interés en que sus hijos aprendan el idioma, pero no hablan en casa o no lo suficiente para ello. Muchos de esos alumnos tienen dificultades para seguir el ritmo de las clases, pues para ellos el español es casi una lengua extranjera, —generalmente cuando la madre no es española—. Al encontrarse con sus compañeros de clase que comunican en español con naturalidad, algunos, al cabo de cierto tiempo, se desaniman y terminan causando baja.

Para adaptarse mejor a esta realidad sociocultural y lingüística, las ALCEs de Lausana y Ginebra han venido incluyendo en la Planificación unos grupos de INICIACIÓN al español, con el objetivo de ayudar a estos alumnos a que despierten la curiosidad y comiencen a hablar en español. En esta línea de actuación se ha continuado desde entonces hasta el presente curso 2007-08. Como los alumnos provienen de lugares muy diversos del cantón, y para facilitar la asistencia a todos los que lo deseen, se han centralizado en la escuela de Paquis —algún año en Necker, Allobroges o Jacques Dalphin—. Dependiendo de la matrícula unos años se ha formado un grupo, otros dos. El nuevo currículo ya contemplaba este nivel, por lo que continuamos llamándolo nivel 1.0.

OBJETIVOS y LÍNEAS BÁSICAS DEL CURSO

Se trata de conseguir que en el periodo de uno o dos cursos, los alumnos que se inician en el español, asimilen las estructuras sencillas y el vocabulario de uso frecuente que les permita integrarse y seguir las clases en un grupo del nivel 1.1, 1.2 para el curso siguiente. Las líneas básicas del currículo son las propias del Nivel I-0 en lo que se refiere a la edad, pero con la particularidad de que se trata de enseñar español a niños que pueden ser considerados como de lengua extranjera, al no usar el español como lengua habitual de comunicación ni en la familia ni en clase. Por consiguiente, los objetivos, los contenidos, el material y la metodología serán los que se aplican a una lengua enseñada a niños extranjeros en este nivel, tanto por la edad como por los conocimientos, centrando el aprendizaje entorno a situaciones comunicativas en la infancia y vinculado al juego como recurso didáctico.

METODOLOGÍA

Activa y participativa. Carácter lúdico y globalizado, a través de canciones, juegos, juegos de roles, dramatizaciones, cuentos, manualidades, etc. El trabajo oral permitirá hacer las correcciones fonéticas pertinentes y será una manera de evitar las interferencias y de conseguir que los alumnos vayan integrando el vocabulario y formando pequeñas frases, hasta conseguir comunicarse en situaciones sencillas. Las actividades tienen como finalidad permitir a los alumnos desarrollar y ejercitar las competencias lingüísticas comunicativas. El aprendizaje se centrará en la realización de tareas adecuadas a la experiencia y al interés de los alumnos.

Datos relativos al curso 2007-2008 (Ginebra)

Escuelas donde se imparte el n. 1.0	Promocionan al N. 1.1	Promocionan al N. 1.2	No promocionan	Total alumnos N. 1.0
Paquis	5	6		11
Jacques Dalphin	6			6
TOTAL	11	6		17

Se constata, por tanto, que un tercio de los alumnos del grupo opcional de Ginebra han podido incorporarse al 2º curso de Nivel I, lo que significa que, para estos alumnos, el curso opcional ha logrado los mismos objetivos que los alumnos del curso I-1. Los restantes dos tercios han pasado a nivel N-1, lo que implica que habrá un desajuste de edad en el grupo.

4.2. Grupos mixtos (alumnos de Nivel Opcional y de nivel 1)

Sin perjuicio de que se haga un estudio específico más detallado, las informaciones facilitadas por los profesores, que han tenido a su cargo en el curso 2007-2008 este tipo de grupos, se pueden resumir de la siguiente manera:

- Los alumnos de Nivel Opcional han constituido, en la mayor parte de los casos, una minoría con respecto a los alumnos del grupo de 1º de Nivel I (16,5 % por término medio).
- Aunque se ha aplicado en todo momento una atención individualizada a los alumnos del Nivel Opcional, el programa aplicado ha sido el que está previsto para 1º de Nivel I.
- La integración de los alumnos del Nivel Opcional en el grupo de Nivel I produce un efecto motivador, que origina una fecunda interacción e intercambio de habilidades y destrezas en el uso del español entre los alumnos.
- En la mayor parte de los casos los alumnos del grupo mixto (opcional + 1º de Nivel I) han pasado a 2º de Nivel I.

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones que puede sacar la Consejería a la vista de las consideraciones y datos que se han mencionado más arriba son las siguientes:

- Estos alumnos constituyen una población que, en general, está extremadamente diseminada. Se trata, además, de los alumnos más jóvenes de las clases de LyCE (7 años), con lo cual no es posible ni aconsejable pensar en desplazamientos a otras aulas situadas en otras zonas de la ciudad o en otros pueblos. Esto hace que sea prácticamente imposible en la mayoría de los casos formar grupos unitarios de Nivel Opcional.
- Aunque fuera posible constituir estos grupos en cursos futuros, creemos que se debe tender a integrar a estos alumnos del Nivel Opcional en grupos de alumnos de 1º de Nivel I. Esto exigirá una atención personalizada del profesorado con respecto a todos los alumnos del grupo, pero en especial con respecto a los del Nivel Opcional. A esta actitud de los docentes habrá que añadir una mejor dotación de recursos y unas técnicas didácticas que fomenten la interacción de los alumnos entre sí.
- Si la implicación de los padres en el proceso educativo de sus hijos es una condición indispensable para el éxito de la actividad docente en todos los niveles de las clases de LyCE, esta implicación es todavía más importante cuando se trata de alumnos del Nivel Opcional. Desde la Consejería y desde los equipos docentes de cada Agrupación tendremos que fomentar esta colaboración de los padres, que ya puede manifestarse con el uso del español en algunos momentos de la vida familiar.



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN SUIZA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN