

aula

Nº8, junio 2007

de español



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
DEL REINO DE ESPAÑA

CONSEJERÍA
DE EDUCACIÓN
EN SUIZA

aula de español



aula de español

Junio 2007

DIRECTOR

Francisco Medina Rivilla
Consejero de Educación

COORDINADORA

Blanca Lacasta Laín
Asesora Técnica

COLABORADORES

Manuel Galeote
Ángel Gonzalvo Vallespí
Blanca Lacasta Laín
Antonio Moreno
Virtudes Näf-Piera
Julio Peñate Rivero
Enrique Ros

MAQUETACIÓN

Miguel Rodríguez

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

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

Ejemplar gratuito.

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

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

Sumario

Presentación	página 4
Entrevista a Manuel Galeote Blanca Lacasta Laín	página 6
La disertación escolar como instrumento formativo: características, realización y valoración Julio Peñate Rivero	página 22
La representación de la escuela en el cine. <i>Eres mi héroe</i> (A. Cuadri, 2003), la escuela de la transición Ángel Gonzalvo Vallespí	página 40
Algunas posibilidades para trabajar con los textos introdutorios a las lecciones Antonio Moreno, Virtudes Näf-Piera y Enrique Ros	página 66
Enseñanzas de Lengua y Cultura Españolas en Suiza Consejería de Educación	página 76

Presentación

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

Como en anteriores ediciones, la revista se inicia con una Entrevista a Manuel Galeote, Director de la Sección de Lingüística Hispánica de la Universidad de Berna y un buen colaborador de esta Consejería de Educación. Sus valiosas reflexiones sobre algunos aspectos del español actual y la enseñanza de la lengua serán de gran interés para los profesores de español.

A continuación, tres artículos en relación con la enseñanza del español: en el primero, Julio Peñate, profesor de la Universidad de Friburgo, orienta al profesorado en la tarea de abordar la disertación o composición argumentativa; en el segundo, Ángel Gonzalvo presenta una propuesta didáctica sobre la representación de la escuela en el cine; en el tercero, tres profesores del Instituto de Neufeld explican una serie de actividades que realizan con sus alumnos cuando trabajan con los textos introductorios a las lecciones.

Finalmente, incluimos dos informes de la Consejería de Educación: uno responde al análisis de los datos relativos al año opcional de las Enseñanzas de Lengua y Cultura Españolas; otro estudia las repercusiones que la disminución del alumnado de las Agrupaciones genera en su organización.

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

Blanca Lacasta Laín

Entrevista con
Manuel Galeote

ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL, NORMA CULTA Y VARIACIÓN LINGÜÍSTICA

Entrevista con Manuel Galeote,

Profesor extraordinario de Lingüística Hispánica y Codirector del Instituto de Lengua Española y Literaturas Hispánicas de la Universidad de Berna

*Entrevistado por Blanca Lacasta Laín
Asesora Técnica de la Consejería de Educación en Suiza*

Doctor en Filología Española por la Universidad de Granada (1993) y Director de la *Sección de Lingüística Hispánica* (Universidad de Berna) desde su fundación en 2004, el Prof. Dr. Manuel Galeote es especialista en historia del español en América y en sociolingüística del español actual, como ha mostrado también a través de los cursos impartidos en el marco de los últimos *Planes de Formación del Profesorado* de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Suiza.



Desde su Cátedra de Lingüística Hispánica apoya la enseñanza y difusión del español en Suiza, labor prioritaria de esta Consejería. También ha colaborado en la cuarta entrega editorial de *Aula de Español* con un artículo sobre el léxico del español en América. Para este número, Manuel Galeote nos ha concedido una entrevista en la que nos ofrece valiosas reflexiones en relación con la variación lingüística hispanoamericana y la enseñanza de la lengua, sin duda de gran interés para el profesorado de español.

Profesor Galeote, la investigación lingüística más reciente ha mostrado que no hay un único modelo de lengua y que el uso del español presenta múltiples manifestaciones, no solo históricas sino también geográficas.

La existencia de *variedades lingüísticas* en el *español actual* es la prueba más importante de que nuestra lengua no está muerta, porque las lenguas muertas ya no cambian, están fosilizadas para la eternidad. En cambio, la lengua viva, como institución social (creada por la sociedad, cultivada y transmitida por ella) está obligada necesariamente a adaptarse a los nuevos tiempos. Se documentan en ella rasgos históricos o de sincronías anteriores, geolectales, sociales y estilísticos. Por eso, la lingüística –como ha dicho Eugenio Coseriu (véase su *Discurso de investidura como Doctor honoris causa por la Universidad de Granada*)– no puede ser otra cosa que lingüística histórica, por antonomasia. La sincronía no es más que un subterfugio metodológico, pues ignoramos los límites cronológicos de un estado de lengua. El español es una lengua histórica con una estructura y arquitectura determinadas. Esta lengua histórica, llamada español o castellano, contiene la historia social de más de mil años de un pueblo castellano que ha sobrevivido a guerras, conquistas, repoblaciones y avatares históricos. En consecuencia, también hoy los hablantes nativos de las naciones hispanoamericanas se sirven del español como lengua materna para la comunicación. Obviamente, esta lengua española oficial no es la misma que se hablaba en tiempos de Alfonso X el Sabio, en el Siglo de Oro o en la Edad de Plata. Ni el *Poema de Mio Cid* (del que celebramos en 2007 el octavo centenario), ni la poesía de Garcilaso, de Góngora, de García Lorca o de García Montero están escritas en la misma lengua ni con el mismo ritmo, vocabulario o morfosintaxis. Son *variedades históricas* de la lengua. Por eso, el gran proyecto de Ramón Menéndez Pidal fue siempre elaborar una *Historia de la lengua española* (publicada póstumamente por su nieto Diego Catalán en 2005). La reciente obra polifónica que ha orquestado Rafael Cano (Ariel, Barcelona, 2004) ofrece asimismo una introducción a las etapas históricas de esta lengua.

A los neogramáticos les había preocupado la comparación de las lenguas románicas para delimitar las leyes fonéticas que habían condicionado la evolución histórica. De modo que los historiadores del español vienen realizando un gran esfuerzo por describir la variación del español a lo largo de los tiempos. Todos hemos comprobado cómo nuestros abuelos o bisabuelos nos parecían antiguos en su modo de hablar. Nosotros, en cambio, hemos buscado diferenciarnos conscientemente de los viejos. Somos más modernos porque nos consideramos habitantes de un tiempo nuevo y procuramos diferenciarnos con claridad para afianzar nuestra identidad. Sin embargo, las generaciones actuales pronto nos considerarán viejos o arcaicos en nuestras realizaciones lingüísticas y volverán a proponer nuevas reformas, nuevas modas y se distanciarán de nosotros. No obstante, seguirán respetando las estructuras fundamentales de la lengua, mientras hablen español: conservarán la concordancia de número entre sujeto y predicado y los paradigmas más íntimos del español (morfosintaxis). Por su parte, las innovaciones léxicas (nuevas acuñaciones, acepciones inauditas, voces que resucitan, nuevas estructuras estereotípicas, préstamos de otras lenguas, etc.) resultan epidérmicas e intrascendentes para la conservación de la lengua.

¿De modo que la variación histórica es la más visible junto con la variación geográfico-dialectal?

En efecto, recordaremos al respecto al propio Antonio de Nebrija, que reformó los estudios del latín en el Humanismo renacentista y publicó en Salamanca el *annus mirabilis* de 1492 la primera gramática de una lengua románica (esto es, la *Gramática de la lengua castellana*), a quien se le reprochó no solo que fuera andaluz –pues había nacido en la provincia de Sevilla (Lebrija o Nebrija)– sino que se atreviera a hablar como “andaluz”. Se decía que en aquellas tierras conquistadas por Fernando III y Alfonso X el Sabio, allende los límites tradicionales del castellano cortesano, la lengua se hallaba “corrompida” y se hablaba un español menos correcto. Por tanto, desde los mismos orígenes de la Andalucía lingüística (siglo XIII) hasta hoy mismo, sus habitantes han sido criticados por su habla andaluza (seseo, ceceo, etc.). Asimismo, respecto del castellano se diferencian fácilmente los gallegos, canarios (chicharreros), maños, catalanes, etc.

La bien conocida variación dialectal o espacial de las lenguas se investigó en el siglo XX con la metodología llamada “geografía lingüística”, que no existiría sin un suizo nacido en La Neuveville (cantón de Berna), llamado Jules Gilliéron (1854-1926), promotor y autor del *Atlas linguistique de la France* (Paris, 1902-1910), pero sobre todo *fundador* de la disciplina. En consecuencia, las variedades espaciales o geolectales de las lenguas, después del ALF, se siguieron representando en atlas geográfico-lingüísticos. En la misma Berna, un discípulo de Gilliéron, nacido en Langenthal en 1877 y llamado Karl Jaberg, comenzó en 1911 la elaboración del *Sprach- und Sachatlas Italiens und der Südschweiz*, que apareció publicado entre 1928 y 1940. Contó con la colaboración de Jacob Jud, Paul Scheuermeier, Gerhard Rohlf y Max Leopold Wagner. Esta obra pionera en el estudio de las *palabras* y las *cosas* fue un modelo para los trabajos de la *Escuela de Lingüística Hispánica* que fundó Menéndez Pidal. Uno de sus discípulos directos era Tomás Navarro Tomás, que puso en marcha el *Atlas Lingüístico de la Península Ibérica* (ALPI). Solo llegó a imprimirse el primer volumen en 1962. Con la llegada de la Guerra civil española se interrumpieron las actividades del *Centro de Estudios Históricos*. Navarro Tomás estuvo comprometido con la República como Director de la Biblioteca Nacional desde 1936 a 1939 y ayudó a salvar el patrimonio del **Tesoro Bibliográfico Nacional**, pues “la aviación fascista derramó la negra simiente de las bombas incendiarias” sobre el edificio. Los efectos del bombardeo de la Biblioteca pueden consultarse en la documentación y en el estudio del catálogo de la exposición *Biblioteca en guerra* (Madrid, BNM, 2005, pp. 169-226). Hay fotos del día de la evacuación de los tesoros bibliográficos en *El Mono Azul*, nº 11, 5 de noviembre de 1936. Perdida la guerra, Navarro Tomás ayudó a cruzar los Pirineos y a refugiarse en Colliure a Antonio Machado, acompañado de su anciana madre (que preguntaba incesantemente si faltaba mucho para llegar a Sevilla). No iba ligero de equipaje, pues llevaba consigo los materiales del ALPI. El filólogo, que había nacido en La Roda de la Mancha, siguió su viaje de exiliado hasta los Estados Unidos. Como la maleta llevaba las iniciales TNT, un aduanero quiso impedirle el paso. En la Columbia University de Nueva York fue recibido con los brazos abiertos este intelectual que conservó para la historia el *Archivo de la Palabra* (con las

voces de Valle-Inclán, Baroja, Azorín, Menéndez Pidal, Unamuno y tantos otros). Murió en 1979, a los 95 años, y está enterrado en Northampton (Massachusetts), sin haber recibido en la democracia los justos honores que le corresponden. Actualmente, se puede consultar *online* parte de los materiales del ALPI: www.alpi.ca.

¿Qué aportan los estudios más recientes sobre el español en el mundo?

Tanto en América como en el mundo hispánico, se ha intentado delimitar las extensas áreas geolectales. En ese sentido, puede constatarse cómo la misma realidad material se nombra con una terminología diferente según la procedencia regional del hablante. Así, la *pajita* (España) para beber un refresco se denomina *pitillo* en Bogotá (Colombia), *popote* en México, *sorbeto* en San Juan de Puerto Rico, *bombilla* en Santiago de Chile y también *pajita* en Buenos Aires. Muchos otros ejemplos podrían añadirse: la *manta* se llama *frazada* en Chile y Argentina, *cobija* en Colombia y México o *frisa* en San Juan de Puerto Rico. Cada vez conocemos mejor las diferencias léxicas entre los diferentes países que hablan español porque la lexicografía hispanoamericana y la dialectología han alcanzado un brillante desarrollo.

¿A qué se llama, concretamente, variación lingüística o sociolingüística y qué factores la determinan?

Llamamos *variación* o *variabilidad* a la propiedad que tienen las lenguas de presentar oscilaciones lingüísticas que guardan una clara coherencia con determinadas *variables sociales* (sexo, edad, etnia, clase social, nivel de estudios, profesión, etc.). Estos días, precisamente, tenía entre manos un volumen de *Romanica Helvetica*, editado por Jacob Wüest con el título *Les linguistes suisses et la variation linguistique* (1997), donde el profesor zuriqués estudia la obra y la figura de otro lingüista suizo, llamado Louis Gauchat (1866-1942). Fue este discípulo aventajado de Gaston Paris quien en 1905 (el año en que Einstein formuló la “teoría restringida de la relatividad”), mientras era catedrático en la Universidad de Berna (1902-1907), puso en evidencia la estratificación sociolingüística entre los hablantes de la localidad de Charmey (“L'unité phonétique dans le patois d'une commune”, *Aus romanischen Sprachen und Literaturen, Festschrift Heinrich Morf*, Halle, 1905, pp. 175-232). Al sur de Friburgo en la región de Gruyère oriental, donde la frontera lingüística coincide con la frontera de los quesos, esta localidad, aislada y alejada del turismo, mostraba ya el declive de su *patois*: la unidad dialectal era inexistente en la comunidad. Gauchat anotó diferencias lingüísticas basadas en el sexo, la generación y la edad. Por eso, William Labov (1973/1976), el padre de la *sociolingüística variacionista*, reivindicó como antecedente de su teoría el trabajo de Louis Gauchat, autor que también concibió y fundó el magno e inconcluso *Glossaire des patois de la Suisse romande*. Conviene subrayar que Gauchat no fue uno más entre los “linguistes universitaires”, sino un explorador dialectal que verificó sus tesis sociolingüísticas sobre el propio terreno, cuando todavía no había nacido la *sociolingüística*.

De acuerdo con esto, ¿cuál es el estado actual de esta línea de investigación en la sociolingüística hispanoamericana?

Esta metodología no se desarrolló como tal hasta la década de los años sesenta, después de los trabajos variacionistas cuantitativos de Labov y sus seguidores. En el mundo hispánico la han practicado investigadores como Humberto López Morales, Carmen Silva-Corvalán, José Luis Blas Arroyo o Francisco Moreno Fernández. La *lingüística estructural* ignoró la *variación*, que era considerada como fenómeno del habla. Tampoco la *lingüística generativo-transformacional* de Noam Chomsky ha sabido explicar satisfactoriamente estos hechos innegables que se documentan en la *actuación*; por tanto, la teoría se ocupa del sistema lingüístico o de la *competencia* y no tiene recursos para explicar la *motivación social* en el *cambio lingüístico*. Por tanto, el habla se nos muestra llena de variaciones, irregularidades, excepciones y anomalías. Este reducto de lo irregular y variable ha sacado de quicio a Chomsky, pues la variedad de una lengua como la española no se puede someter a una sistematización mediante la formulación de unas reglas variables. No se puede sistematizar la variación: ciertamente, hay factores sociolingüísticos, diacrónicos, diatópicos y discursivos. Pero muchos otros no se pueden englobar en estos compartimentos. Se trata de la variación inherente a la lengua viva. El hablante mismo no sabe qué debería de elegir: ¿*chico* / *muchacho* / *joven*?, ¿*mujer* / *esposa* / *señora*?, ¿*piso* / *apartamento*?, ¿*quisiera* / *quisiese*?, ¿*me mudaré* / *me voy a mudar*?

Si nos interesamos por el español en internet, cuando un internauta introduce una palabra en el buscador *Google*, el resultado está en función de lo que las empresas anunciantes han pagado al comprar esa palabra, pues el precio de cada una es variable. Para el lingüista sería importante saber qué palabras compran las empresas: ¿*coche*, *vehículo*, *carricoche*, *carro*, *vagón*, *carroza*, *automóvil* o *auto*?, ¿*perfume*, *colonia*, *loción*, *aroma*, *fragancia* o *esencia*? Estas formas que hemos tomado como ejemplo de sinónimos proceden del “thesaurus” de Word que manejamos y que muchos hispanohablantes consultan con frecuencia. Es de suponer que la empresa apuesta con más dinero por las formas preferidas de los hablantes. Lo que ocurre es que en un diastema como el hispánico el mismo objeto puede estar nombrado con terminología diferente según las áreas: nos hallamos ante un pluricentrismo que nadie discute (véase el dossier que la profesora Mariela de La Torre ha publicado sobre el español en América en el *Boletín Hispánico Helvético*, vol. 8, 2006).

En su opinión, ¿hasta dónde se puede sistematizar la variación lingüística? En otras palabras, ¿se pueden cuantificar los distintos fenómenos?, ¿es posible medir hasta dónde alcanza el uso que se hace de cada uno de ellos?

Es bien sabido que la sociolingüística laboviana nació como una teoría cuantitativa que perseguía el realismo sociolingüístico más acusado posible, mediante la selección de informantes representativos de un espacio urbano, preferentemente. La sociolingüística ha cultivado la dialectología urbana no solo en el ámbito de la lengua inglesa sino en el

de la lengua española. Manuel Alvar, que ha realizado la mayor parte de los atlas dialectales de España, publicó un estudio pionero sobre sociolingüística en Las Palmas de Gran Canaria (1972). Lo que ocurre es que la realización material de una lengua como la española no es solo el resultado de una estratificación sociolingüística; es más que el correlato de la variación social de una comunidad y que la estructuración compartimentada de las variables lingüísticas en función de factores extralingüísticos (las llamadas variables sociales).

Cuando el hablante aprende a hablar una lengua, adquiere un repertorio de opciones de donde elige una para construir el enunciado, un discurso, una oración, una frase, un texto. La lengua, según Coseriu, es una *técnica del hablar*. Aprender una lengua es aprender a construir en ella. No es aprender etiquetas o nombres para las cosas, ni aprender una pronunciación, ni memorizar textos y oraciones. Cuando una hablante se expresa en español, tiene que seleccionar las formas y las estructuras que utilizará para comunicarse con su interlocutor. No puede repetir frases ya aprendidas o memorizadas e invariables. Hablar una lengua implica “hacer”, “actuar”, construir un enunciado que, tal vez, nunca nadie antes ha utilizado. Por eso, mi propia expresión lingüística deja en evidencia la información sociolingüística sobre mi persona y pone de manifiesto mi habilidad o inhabilidad para acomodar mi registro al lugar, el momento, la situación comunicativa, el tema de la conversación o el interlocutor. ¡Es posible que algunas oraciones memorizadas las podamos emplear exitosamente en determinada situación comunicativa! Pero, llega un momento, en que al enfrentarnos con una situación comunicativa dada tenemos que construir un enunciado nuevo, completamente nuevo, que quizás nadie ha construido nunca, que no existe, que no ha existido antes en la historia. Que no está documentado. Por tanto, la lengua nos provee de unas reglas para construir. No obstante, la tradición idiomática ha creado restricciones idiomáticas, que en una modalidad culta no se documentan: Si de *cantar* se dice *cantara*, de *andar* se diría **andara* y, sin embargo, un hablante culto, que tiene formación escolar, que pertenece a un estrato social alto, etc., prefiere *anduviera*.

Por lo tanto, la variación lingüística conlleva una diferencia, riqueza y dinamismo que, en definitiva, representa la realidad sociolingüística.

Así es, pero hay tantas excepciones a las reglas variables que Chomsky no ha logrado explicarlas en las diferentes formulaciones de su gramática generativo-transformacional. De modo que esta teoría no es apta para describir una lengua histórica como el español. En este punto, desde finales de los años 70, la lingüística cognitiva ha venido a concebir un nuevo método de análisis, basado en un modelo que parte de una concepción de la lengua como instrumento para simbolizar las conceptualizaciones por medio de secuencias fonológicas. Así, léxico, morfología y sintaxis no representan constituyentes discretos sino partes de un *continuum* lingüístico. Esta corriente lingüística se sitúa entre la psicología, la antropología y la inteligencia artificial. Todo esto nos conduce hacia una visión más contextualizada y pragmática de la comunicación.

Por su parte, la propia sociolingüística ha evolucionado muy rápidamente en estos años. A la teoría variacionista cuantitativa, le han seguido los trabajos de la sociolingüística reticular (impulsada por Lesley Milroy) que persiguen un mayor realismo, en cuanto que estudian la conducta de los hablantes en el seno de las redes sociales. De esta manera, se puede analizar el cambio lingüístico como un hecho condicionado por las relaciones sociales en lugar de por los factores estáticos tradicionales (atributos del informante: edad, estudios, sexo, etc.). Asimismo, la investigación reticular requiere ser complementada por el análisis discursivo o estilístico de la variación: los mismos interlocutores pueden compartir situaciones comunicativas diferentes, de tal manera que la perspectiva pragmática puede contribuir al realismo sociolingüístico de la descripción. Por último, el informante puede desear comportarse en sus manifestaciones orales como representante de otro estrato sociolingüístico, por afinidad o por mentalidad. Esto añade mayor complejidad a la descripción del variacionismo en las lenguas.

En consecuencia, si no resulta sistematizable la variación, ¿cómo llegaremos a construir el modelo de lengua general o estándar que une a los hablantes de una misma lengua?

En tiempos de Alfonso X el Sabio, la lengua castellana experimentó un gran desarrollo al convertirse en vehículo para la expresión de conocimientos científicos, jurídicos, históricos, astrológicos, medicinales, etc. Con gran esfuerzo se tradujeron los saberes árabes al castellano, en vez de al latín. De este modo, el castellano se convertía en una lengua de cultura, válida para la ciencia. Así lo fue hasta casi finales del siglo XX, cuando empezó a sufrir retrocesos en determinados contextos o situaciones comunicativas. Es más, en nuestros días los organismos institucionales valoran más una publicación científica si está redactada en inglés.

Como lengua culta, general o estándar, el español ha sido vehículo de comunicación de una amplia comunidad hispanohablante. Con sus variedades dialectales, sociales y estilísticas, el español se comporta como un diasistema integrador de la variedad en la unidad. Sin embargo, desde una perspectiva histórica externa, hoy es una lengua menos apropiada para la comunicación científica; sin fuerzas para generar terminología especializada: no hay más que fijarse en la que empleamos en el ámbito de la informática (*memory stick, hard disk, software, e-mail, escanear, cd-rom*, etc.), la economía (*cheque, stock options, marketing, leasing*), la política (*líder, mitin*), el deporte (*fútbol, tenis, boxeo*) o en cualquier otro tecnolecto. Tampoco el español ha podido especializarse como lengua para la navegación aérea, espacial o interestelar. En cambio, con Alfonso X se amplió el caudal léxico del romance castellano y se incorporó una gama variadísima de discursos textuales. De este modo, el *scriptorium* del rey sabio ayudó a conformar una verdadera lengua culta. Sus traducciones y su *Escuela de Traductores de Toledo* impulsaron el castellano al primer puesto entre las lenguas románicas de cultura. De modo que la morfosintaxis romance y el acervo léxico castellanos dieron su primer gran paso en el largo camino de su codificación. En nuestros días, el español es una lengua extendida

por un vasto territorio y goza de prestigio literario pero no es la lengua para las transacciones comerciales internacionales, ni las cumbres políticas (por ejemplo, europeas) ni la difusión de la ciencia (bioquímica, genética, física nuclear, nanotecnología, polímeros, neuropsiquiatría, termodinámica, etc.). Tampoco es la lengua para la *navegación* por el *ciberespacio*.

Si no es una lengua para el pensamiento científico, ¿qué otras potencialidades subyacen en el español del s. XXI?

Conviene subrayar, al respecto, la expansión universal de la música caribeña, con sus variadísimos ritmos latinos (salsa, merengue, cumbia, rumba, etc.), que ha logrado que el español se convierta en un idioma atractivo y de moda. Así, pues, estas limitaciones del español no dependen de factores estructurales. Como sistema, es tan idóneo para la comunicación como pueda serlo el inglés o el francés. Lo que ocurre es que hay factores extralingüísticos que interfieren en la sociedad actual limitando las posibilidades o potencialidades comunicativas del diasistema castellano hispánico o panhispánico. Que el español haya experimentado un recorte de su vitalidad es un aspecto ajeno a las preocupaciones de la lingüística. Por tanto, si la comunidad hispanohablante desea recuperar la potencialidad y el vigor para su lengua, habrá de recurrir a medidas de otro tipo que no pueden rastrearse en los avances de la lingüística. Actualmente, se empieza a hablar de ecolingüística y de ecología dialectal, pero creo que estas corrientes pertenecen a ámbitos de la investigación extralingüística.

De acuerdo con la variabilidad del diasistema panhispánico, ¿qué parámetros condicionan una determinada conducta lingüística? ¿Y cómo marca dicha conducta a un individuo o a un grupo social?

Hoy el español en América se nos muestra más permeable y más dispuesto a asimilar cualquier influencia de otra lengua moderna. En España, la presión normativa de la RAE nos ha limitado mucho con un purismo trasnochado y sin sentido durante doscientos años largos. La lengua española no puede preocuparnos como objeto en sí, sino como código para establecer una comunicación eficaz. En este sentido, durante mis viajes por las capitales de Hispanoamérica, he podido apreciar la energía de los hispanohablantes a la hora de conquistar capacidades expresivas con el uso de su sistema lingüístico. Se han atrevido mucho más a rehacer la lengua, a cambiarla para ponerla al servicio de sus necesidades comunicativas o expresivas. No olvidemos que la lengua existe para ser usada en todas sus posibilidades. No hay que tener miedo en modificarla, si la situación comunicativa lo requiere. Nuestra lengua española solo puede concebirse como una herramienta para la comunicación que tiene que responder a las nuevas necesidades de los interlocutores. Y tiene que servir para comunicarse. Cuando no cumpla su funciona-

lidad, la abandonaremos. Si no hay palabras en la lengua para las neologías, se inventan o se toman en préstamo: *maíz*, *tomate*, *papa*, *aguacate*, *maní* o *huracán* fueron préstamos adoptados en 1500 por el español en América. El hablante en los nuevos ámbitos cronodiatópicos se apropió de cuantos elementos necesitaba para resolver las necesidades denominativas y comunicativas. Actualmente, nos apropiamos de anglicismos, galicismos y otros xenismos. No importa el origen. ¿A quién le molesta el origen foráneo de la *almohada* a la hora de reposar la cabeza?, ¿y de la *alcachofa* o la *almendra* que da sabor al guiso y a la salsa? Por fortuna, disponemos de vehículos que nos trasladan, aunque luego los *aparquemos* en el *parking*.

¿Le importa o le debe importar al hablante el purismo lingüístico?

Ni mucho menos; al hispanohablante no le preocupa que *aparcar* y *parking* sean anglicismos, pues ni es lingüista ni precisa de conocimientos sobre etimología e historia de la lengua española para desarrollar su vida. Al hablante lo que le hace falta es un código que le permita comunicarse adecuadamente en cada situación comunicativa: expresarse, opinar, preguntar, cantar, ordenar, pensar... Recordemos los versos del chileno Pablo Neruda, cuando anhelaba una capacidad lingüística apta para las necesidades comunicativas y expresivas del sujeto lírico:

“Ahora quiero que [mis palabras] digan lo que quiero decirte
para que tú las oigas como quiero que me oigas”

Nos hallamos ante la misma contradicción expresiva que inquietó a la mística hispánica del siglo XVI o al Premio Nobel de Literatura, Juan Ramón Jiménez. Al hablante o escritor no le puede preocupar únicamente la pureza lingüística ni los préstamos o calcos, como ha pretendido la RAE desde su fundación. El español no necesita cuidados internos, pues goza de buena salud. Lo que necesita es ampliar su expansión demográfica como lengua materna, ganar nuevos ámbitos comunicativos y superar cualquier situación de diglosia que lo limita gravemente.

En una perspectiva histórica, desde el siglo XVI el latín estaba dejando de servir para la ciencia, pues el castellano, lo mismo que las otras lenguas románicas, se había desarrollado, normalizado y alcanzado su generalización en un vasto territorio que se extendía allende los mares y los océanos. Era el español una lengua apta para describir la cosmografía universal del planeta, para la ciencia y la botánica del Nuevo Mundo, para las leyes de las Indias y del imperio español. Al declive del imperio, le sucedió un siglo de Oro en la literatura y en la cultura. Pero el siglo XVIII demostró que lo hispano estaba hundido en el atraso económico, social, político y cultural. El desarrollo del capitalismo no alcanzó a las tierras donde se hablaba español. Muchas repúblicas del imperio se independizaron, pero siguieron hundidas en el subdesarrollo hasta hoy mismo.

En el conjunto de las naciones poderosas del mundo contemporáneo, entre los grandes países no se hallan los de lengua castellana.

Así es, los habitantes de la primera potencia económica mundial, con diferencia, no hablan español. En consecuencia, el peso del inglés en el mundo no es resultado solo de la importancia de una lengua, sino del imperio que habla ese idioma. Nada pueden las naciones que hablan español, puesto que no ocupan un puesto de influencia en la orquestación económica mundial. En un mundo global, regido por quienes hablan inglés, el español se va convirtiendo en una lengua literaria, marginada de la cultura dominante, con importante peso demográfico pero sin peso específico en el ámbito del saber científico, político, económico, social e ideológico. ¿Dónde están los filósofos, los intelectuales o los científicos que hablen español? Quienes hablamos español no inventamos zapatillas, no patentamos tecnología, no innovamos, no estamos en la cresta de la ola de la ciencia. Es sabido que el español se ha extendido por los Estados Unidos, pero no logra sobrepasar los estratos sociales ínfimos y permanece en una situación de dramática diglosia. Los cambios en la lengua requieren ver modificada la dimensión diastrática. El *spanglish* es una prueba extraordinaria de que los hispanohablantes renuncian al español buscando el dominio del inglés sin alcanzarlo plenamente. Es el testimonio de un fracaso. Lo mismo les ocurría a los pueblos indoamericanos que abandonaban su lengua indígena para cambiarse al español, la lengua del imperio. Todavía hoy los mapuches prosiguen con su deslealtad a su idioma; lo abandonan y lo sustituyen por el español.

Menéndez Pidal concebía el cambio lingüístico como una mancha de aceite extendida por el espacio. Lo mismo pensaban Gilliéron y Jaberg: la lengua se diferencia en el espacio, no solo en el tiempo. Pero ahora sabemos que, una vez que el español ha llegado a un espacio geográfico (por ejemplo, a los EEUU), debe escalar las alturas de los estratos sociales superiores, si queremos decir que se ha producido el cambio. El aceite tiene que permeabilizar los diferentes estratos donde se ubican los hablantes. Después, nos queda la variación estilística o discursiva, que viene condicionada por los géneros discursivos o por el contexto situacional. Por eso un hablante precisa saber discriminar situaciones (con distintos grados de formalidad: entrevista de trabajo, una intervención parlamentaria, una comparecencia de un ministro ante los medios de comunicación, una conferencia en un congreso, etc.; con diferentes grados de informalidad: reunión familiar, conversación de amigos, almuerzo de compañeros, etc.).

Entonces, hay que aceptar la existencia de factores extralingüísticos que influyen en el prestigio sociolingüístico de una variedad de lengua. ¿Qué mecanismos pueden contribuir a prestigiar una determinada norma?

Es cierto que hay una frecuencia de probabilidades en los usos lingüísticos. Es lo que ha estudiado la sociolingüística variacionista laboviana, de carácter cuantitativo: se aspira a

cuantificar las variantes en función de las variables sociolingüísticas (edad, sexo, ocupación profesional, estatus social, etc.). Sin embargo, a pesar de lo que digan los análisis de covariación entre la realización lingüística y la variable social, el hablante siempre tendrá la posibilidad de cambiar su conducta por determinadas razones. De modo que le queda, en última instancia, la libertad de elegir entre las posibilidades que el lingüista ha previsto. Podría darse el caso de que el hablante se refiriera en un momento dado al 'vehículo automóvil' (en contra de la previsión sociolingüística) como el *carrito*, el *todoterreno*, la *furgoneta*, el *mercedes*, el *doscientoscinco*, el *señal* o el *doscaballos*. Queda claro que el hablante selecciona en el uso solo una forma de las posibilidades que le ofrece el paradigma. Y es posible que elija libremente, que no lo haga condicionado por ninguno de los factores que el sociolingüista había previsto en su laboratorio.

En la conducta lingüística individual es obvio que cada ejemplo de variación tiene su propio valor particular y su connotación sociolingüística. Por ello, un hablante culto necesita conocer los matices que subyacen en la variación, en los estados históricos de lengua, en los geolectos, en los dialectos verticales (o variación sociodialectal) y en los estilos (epistolar, literario, periodístico, coloquial, etc.). Necesita conocer la lengua culta, la que no está marcada diacrónicamente, sociolectal y estilísticamente. No hay una lengua culta homogénea, sino hablantes cultos que se expresan adecuadamente en situaciones formales, cuando lo requiere su actividad laboral, social o política. Es imprescindible contar con hablantes cultos que sigan utilizando el español como lengua culta y prestigiosa.

Ante este panorama, Señor Galeote, en el ámbito del mundo hispánico, ¿pueden conseguir algo los docentes? ¿Qué español deberíamos enseñar a los estudiantes de español como lengua materna?

Es deplorable que un hablante universitario no sepa discernir el estilo jurídico del estilo literario o del estilo administrativo. El español de una instancia, de un ordenamiento jurídico, de una crónica deportiva y de un poema son completamente diferentes. Son variedades de una misma lengua. Las variedades no hay que enseñarlas. Lo que hay que enseñar es la lengua adecuada a cada una de las posibles situaciones formales, la lengua que precisa un hablante culto. La lengua que más se aproxima a ese registro es la literaria por ser muy cuidada. Aunque posee una finalidad estética que no precisa la lengua de un tratado de arquitectura, de una disquisición sobre geminación consonántica en las hablas meridionales o una tesis doctoral sobre una patología anómala del tiroides por carencia de yodo. La connotación estética añadida no obstaculiza la comunicación, pero no es imprescindible para la comunicación eficaz.

La enseñanza de una lengua tendría que ir dirigida al desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa del hablante. Por supuesto, el perfecto dominio de los recursos idiomáticos no garantiza que la comunicación sea siempre exitosa. Incluso, para los más pesimistas, la comunicación solo es posible parcialmente. Si es plena y perfecta, sobran

las palabras: basta un gesto o una mirada. Por tanto la enseñanza de la lengua es la enseñanza del manejo de las herramientas que posibilitan la comunicación. Enseñar el español es enseñar a realizar actividades comunicativas con esa lengua: exposiciones, resúmenes, debates, descripciones, escritura de cartas, diálogos o narraciones.

Y en el caso de los alumnos extranjeros que, no sólo no tienen formación filológica ni lingüística, sino que todavía no han completado el proceso de adquisición del español, ¿cómo debemos enfocar la enseñanza de la unidad, de la norma y la variedad lingüística del español?

Bastará, a mi juicio, enseñar la unidad, pues ella misma engendra la variedad: Hablar es aplicar una técnica para construir enunciados. En una situación comunicativa dada, por ejemplo, me han invitado a cenar y encuentro que la sopa está sosa para mi gusto, el repertorio de estructuras paradigmáticas que tengo a mi disposición es numeroso y equivalente, aunque con matices de diferentes grados, desde lo más cortés y formal, hasta lo más informal y grosero: 1) *Por favor, pásame la sal*; 2) *Por favor, pásame el salero*; 3) *La sal, por favor*; 4) *El salero, ¿me pasas el salero?*; 5) *¿Y el salero?*; 6) *Esta sopa está sosa*; 7) *Me gusta la comida salada*; 8) *¡Uf, qué sosa está la sopa!*; 9) *¡Lo sosa que está la sopa!*; etc.

Este abanico de estructuras está a disposición del hablante, que está obligado a elegir una y solo una. Querer usar todas o varias de las formas alternativas sería tan absurdo como querer ponerse tres sombreros, uno encima de otro. La lengua es elección, a partir de las estructuras fonológicas, morfosintácticas y léxicas que hay a nuestra disposición. Ese es el gran escollo para el hablante culto: Hay que elegir la expresión adecuada a la situación o contexto, al interlocutor, a nuestro estatus, a nuestro estado de ánimo, a nuestras intenciones comunicativas, al registro (oral o escrito) de lengua, etc., etc. Desde Saussure sabemos que en el nivel sintagmático se combinan las elecciones resultantes de las alternativas que nos ha propuesto el paradigma.

SINTAGMA NOMINAL			
DEMOSTRATIVO	SUSTANTIVO	PREPOSICIÓN	SUSTANTIVO
este / esta / estos / estas	muñeco / muñeca / muñecos / muñecas	a de con	nieve nieves
ese / esa / esos / esas			
aquel / aquella / aquellos / aquellas			

Con el inventario de elementos que hay a su disposición en esta tabla, un estudiante de español podría construir enunciados como 1) Este muñeco de nieve; 2) Aquella muñeca de nieve; 3) Ese muñeco con nieve. Pero descartaría otras combinaciones: 4) *Esta muñeco a nieve; 5) *Aquel muñeca con nieve; etc.

Esto significa que la lengua concede libertad para la variación y es democrática porque la reconstruimos incesantemente entre todos. Manuel Alvar lo expresó de manera condensada en el título de un libro suyo: *La lengua como libertad*. La comunidad de hablantes selecciona las formas que se ponen de moda, que permanecen o que se olvidan. Pero esa misma libertad me delata y sirve para identificar mi procedencia social, mi oficio, mi origen: demuestra que hablo como mujer, chileno, político, médico, campesino, locutor de radio, viejo, extranjero, poeta, borracho, persona cultísima, analfabeto, etc. Don Quijote le reprochaba a Sancho que abusara de las expresiones fijas, como rústico. Al mismo tiempo, Cervantes parodiaba el estilo de los libros de caballerías. Y Vargas Llosa, por su parte, hace lo mismo con los diálogos de las radionovelas en *La tía Julia y el escribidor*.

Recordemos que, en última instancia, la policía recurre a las preguntas lingüísticas para detener al sospechoso que ha falsificado perfectamente todos los documentos. Sin embargo, este no había podido prever que en la frontera le formularían una prueba lingüística más decisiva que el control de la documentación: *Si usted vive en Madrid, sabrá decirme ¿cómo se llama la prenda de tejido fino y muy elástico que las mujeres se ponen a modo de leotardo? ¿Cómo prever que en la frontera precisaría la forma alternativa que selecciona un hablante peninsular entre las opciones del paradigma nominal referido a esa prenda femenina llamada panty?*

Así pues, hay muchas opciones en el paradigma y todas pueden coincidir en la referencia material, ¿pero son todas idénticas en su significación lingüística y pragmática?

Unas formas están teñidas de color nacional o regional (*¡qué penita!* se dice en Colombia antes de pedir un favor; en Chile a los españoles nos llaman *coños*); otras difieren en la carga estilística (*¿qué edad tiene una amiguita?*; los bebés no *ensucian*, sino que *hacen caquita*); pueden diferir en la presencia o ausencia de connotación sexual (la *polla* chilena es una popular lotería: *¡sáquese la polla y hágase millonario!* repetían en 1995 las presentadoras de la televisión ante mi asombro de *coño* recién aterrizado). En cambio, en una lengua científica no hay connotación alguna pues los términos solo denotan un referente: *Diplotaxis officinalis* o *Taraxacum Dens Leonis* no admiten sinónimos ni cabe la menor duda en cuanto a su valor denotativo.

Para concluir, ¿qué puede aportar la investigación sociolingüística al mundo hispanohablante en general y a la enseñanza del español en particular?

Como ha descrito Silva-Corvalán en su libro *Sociolingüística y pragmática del español* (2001), la educación se ha servido de los importantes estudios realizados en este campo. Ahora sabemos que ninguna variedad lingüística es superior a otra, intrínsecamente hablando. La llamada *variedad estándar* goza de mayor aceptación social, pero no es superior ni inferior a cualquier otra. Ahora bien, la sociolingüística y la pragmática han identificado algunos de los rasgos convergentes y divergentes en el continuo oralidad-escritura, han rechazado la hipótesis deficitaria (Bernstein), han subrayado las diferencias de la variación y han demostrado que la lengua nos identifica con un grupo social. El desarrollo de esta metodología nos ha mostrado la importancia de atender en los procesos de escolarización y de enseñanza a las actitudes subjetivas sobre las variedades estándares y las no estandarizadas. Puesto que las conductas lingüísticas muestran la estratificación social y reflejan las normas, creencias y actitudes hacia ciertos rasgos de la lengua, el profesor debe intervenir conscientemente para evitar las graves consecuencias que pueden derivarse en el proceso del aprendizaje. Según los planteamientos de Labov (1978), el estudio y la comprensión de las variedades dialectales no estándares es imprescindible para comprender a los alumnos y lograr los objetivos básicos en la formación idiomática. En lugar de clasificar los usos lingüísticos como *correctos* o *incorrectos*, proponemos introducir criterios de usos *recomendables*, *tolerables* e *inaceptables*. En lo que se refiere a una política educativa ideal, sería deseable que cualquier hispanohablante pueda entender bien lo que oye o lee y pueda expresarse con fluidez, precisión y agilidad en el español estándar.

¿Esto significa que un estudiante de lengua española (materna o extranjera) tiene que ir descubriendo la existencia de variantes y el valor pragmático-lingüístico que va asociado a las variantes?

Por supuesto, hay estructuras lingüísticas suburbanas, rurales, arcaicas, juveniles, jergales, literarias o periodísticas. Por eso, por ejemplo, es tan difícil pasar a la historia como escritor. La literatura es resultado de un esfuerzo, de una investigación y de expresión estilístico-literaria: cualquier texto con palabras no es una obra literaria. ¡Cuántos novelistas y poetas publican libros y más libros! Pero ¿cuántos Garcilasos, Quevedos o Pérez Galdós hay en nuestros días? ¿Y, sin embargo, es posible ganar la gloria literaria solo con una obra como *La Celestina*?; ¿o con dos como *Pedro Páramo* y *El llano en llamas*? Parece claro que la literatura es algo más que mera acumulación de palabras en la página de un libro. Hace falta inteligencia, capacidad imaginativa y poética, dominio del vocabulario, precisión estilística, conocimiento de la tradición literaria..., y por último ejercer esa libertad creadora que conduce a la enunciación de un texto original, inédito, que no existía antes, que nadie había concebido, que fascina al lector y que por traspasar las barreras del tiempo y las fronteras idiomáticas se instala entre las obras

canónicas de la literatura universal. Por tanto, el estilo literario es otra variación de la lengua, que se suma a las innumerables variedades dialectales (o diatópicas), sociolingüísticas (diestráticas) o estilísticas (diafásicas) que subyacen en el habla de un hispanófono de nuestros días.

Le agradecemos mucho, Profesor Galeote, que nos haya aclarado bastantes cuestiones de gran actualidad e interés para hablantes y docentes del español en Suiza. ¿Desea añadir algo más?

Solo me queda agradecer a la revista *Aula de Español* esta oportunidad de dirigirme a los lectores para analizar algunos aspectos del español actual. Me gustaría subrayar que cuando hablamos de *norma* en lingüística no nos referimos a la *norma prescriptiva* que imponía la gramática tradicional, sino a la norma *ejemplar*, a la norma culta que sirve de modelo prestigioso e idiomático: *un ideal de lengua*. En este concepto de *norma* subyace una corrección conseguida democráticamente y aceptada por la comunidad sin imposiciones de ningún tipo. No se trata de una norma fosilizada sino de un mundo de posibilidades para crear nuevos mensajes. Docentes y hablantes debemos ser conscientes de que por encima de las variedades locales, regionales, nacionales y supranacionales, existe una norma general que permite comunicarse a los hispanohablantes de cualquier lugar. No hay que **enseñar una norma**, sino que debemos **enseñar a expresarnos en esa norma**. De la comunicación eficaz se derivan los más grandes beneficios. Nuestra mayor riqueza lingüística no son las variedades que nos separan, ni las diferencias más llamativas entre nuestras formas de hablar, sino todo aquello que es compartido por los hablantes: Lo que nos une, lo que nos permite entendernos a los gallegos con los andaluces o los santanderinos. En esa unidad compartida, que es el modelo de norma practicada por los hablantes cultos, subyace nuestro mayor tesoro. Si tuviera que elegir, prefiero antes un *hablante culto* que una *norma española culta*.

Muchas gracias, Profesor Galeote, por su atención y por compartir su tiempo con los lectores de *Aula de Español*.

Julio Peñate Rivero

**La disertación escolar
como instrumento
formativo: características,
realización y valoración**

LA DISERTACIÓN ESCOLAR COMO INSTRUMENTO FORMATIVO: CARACTERÍSTICAS, REALIZACIÓN Y VALORACIÓN

Julio Peñate Rivero
Universidad de Friburgo

La disertación es un componente básico en la competencia lingüística, en la capacidad expositiva y en la madurez intelectual del alumno. Se trata de un instrumento de formación que al mismo tiempo permite verificar el nivel escolar de su autor y aportar los medios que faciliten su progresión. Estamos, sin embargo, ante una actividad particularmente delicada, que conviene llevar a cabo teniendo en cuenta su complejidad desde su misma gestación hasta la evaluación final.

Las páginas siguientes pretenden orientar en ese camino con la convicción, apoyada en muchos años de experiencia, de que el peor método consiste en no poseer ninguno, por elemental que sea.

1.- LA COMPOSICIÓN Y SUS VARIANTES

Para empezar, conviene recordar que la disertación es en realidad una de las variantes de la actividad escolar designada con vocablos como *composición*, *redacción*, *evocación libre*, entre otros. Esa misma fluctuación terminológica nos lleva a definir la composición y distinguir después los varios tipos que la componen. Propondremos la siguiente definición: el tratamiento desarrollado en forma oral o escrita [aquí nos referiremos a la modalidad escrita] de un tema determinado. Se trata de una definición suficientemente amplia para que nos permita avanzar en nuestra exposición.

Ahora bien, esta definición engloba (al menos) cuatro actividades diferentes que hemos de distinguir con cuidado para realizar una progresión pedagógica acorde con las tareas, adquisiciones y dificultades que implica cada una de ellas. Precisemos, pues, a qué corresponden las diversas modalidades, dónde se manifiestan y qué requisitos (o metas por alcanzar) supone su realización.

La primera de ellas, la *composición expresiva*, consiste en la exposición de emociones, de sensaciones, de experiencias estrechamente vinculadas a las vivencias propias del autor

(del alumno, en este caso). Por este motivo, aparece principalmente en el diario personal, en la carta, en la autobiografía, en el monólogo literario o en las réplicas del diálogo.

Esta modalidad requiere la asimilación de competencias de expresión básicas, que se darán por adquiridas en las demás variantes. Implica, en primer lugar, una triple capacidad: nominativa, descriptiva y narrativa (designar y describir con relativa precisión los objetos referidos en el texto, así como relatar los acontecimientos objeto de la exposición). Conlleva, además, la capacidad de traducir al papel la lengua hablada o, más precisamente, convertir el lenguaje oral en materia escrita, desafío difícil de superar incluso para los profesionales de la letra impresa. Así pues, hemos de situarnos aquí en un plano de tendencia ideal más que de objetivo necesariamente alcanzable.

Por su parte, la *composición informativa* se basa en la exposición estructurada y no ambigua de hechos verificados previamente o de normas de conducta. Sus terrenos privilegiados son la crónica periodística, el informe, el resumen e incluso los reglamentos y textos legislativos. Como norma de referencia, cabe recordar aquí la máxima enseñada en las facultades de ciencias de la información aunque a veces ignorada en la práctica: “*Los hechos son sagrados; los comentarios, libres*”. El comentario personal, debidamente articulado, debería hallar su lugar de predilección en la última de nuestras cuatro modalidades. No obstante, considerando la dificultad de cumplir rigurosamente con dicha máxima, podríamos limitarnos a transmitir al alumno un principio menos ambicioso pero acaso más eficaz: no atribuir a una opinión personal la categoría de hecho probado.

La composición informativa puede requerir documentarse con materiales ya existentes (libros, revistas, referencias de internet, productos audiovisuales) y, además, crear expresamente otros nuevos (encuestas, entrevistas, fotos, etc.), adecuados al tipo de investigación que se realiza. Ambos necesitan una doble capacidad de selección y de síntesis de la información: saber concentrarse en lo que importa exponer y sintetizarlo en una estructura consistente. De todo esto se deduce una competencia final: dar cuenta de lo no evidente, de lo complejo, en otros términos, la capacidad de explicarlo verbalmente (lo cual resultará especialmente útil en la disertación).

La *composición creativa* consiste en la elaboración artística de obras originales por su forma y contenido. Se encuentra en el poema, en el cuento, en la evocación y en la fábula, así como en otras creaciones más “modestas”: el proverbio, el chiste, etc. Posiblemente sea una de las más solicitadas en esta actividad escolar. Sin embargo, no siempre se tiene en cuenta su lugar en la progresión educativa, lugar derivado de las competencias que exige: por una parte, inventar o recrear situaciones, personas, tensiones, conflictos humanos, emociones; por otra, utilizar un lenguaje no habitual sino elaborado estilísticamente con fórmulas nuevas, imágenes imprevistas, adjetivaciones sugerativas o atractivos efectos sonoros. Estos rasgos estilísticos se pueden encontrar también en los otros tipos (en especial en la composición expresiva), pero en este caso no tienen el valor instrumental que suelen poseer en ellos: aquí su efecto se busca como una de las finalidades expresivas del texto.

A este respecto, precisemos que la división en cuatro categorías no es forzosamente excluyente: parte de los rasgos de una se pueden encontrar en otra u otras. El valor esencial de esta categorización consiste, en primer término, en aislar los aspectos en los que cada una insiste con mayor intensidad, no en criterios de ausencia o presencia; en segundo lugar, en orientarnos hacia una determinada progresión sensibilizándonos sobre sus exigencias y posibilidades.

Por último, la *disertación o composición argumentativa* es, definida brevemente, la defensa de una idea (tesis) de manera argumentada, coherente y persuasiva. Se destina a informar y a convencer: más a lo segundo que a lo primero, pero basándose en la información, mejor, en la coherencia de su organización cara al destinatario. Sus terrenos de predilección se encuentran en el ensayo, en el editorial, en la tesis académica, en la solicitud, en la sentencia, es decir, en textos presentados explícitamente con tal carácter, aunque buena parte de los componentes fundamentales de la disertación se hallan dispersos por los textos mencionados en las categorías anteriores.

En la continuación examinaremos dichos componentes pero ya podemos avanzar al menos tres ingredientes básicos: primero, encadenar las ideas, estableciendo relaciones de causa a efecto; segundo, refutar las tesis consideradas contrarias a la que se defiende; tercero, implicar al receptor haciéndole atractiva la tesis por la forma de defenderla.

Cada variante de composición contiene toda una serie de elementos comunes a las demás, por ejemplo, la corrección gramatical, la fluidez expositiva, la coherencia de ideas, etc., pero entre ellas se puede establecer una cierta progresión a partir del nivel de dificultad y de las adquisiciones propias de cada una: empezar por la expresiva, continuar con la informativa o la creativa y acabar con la disertación. En tareas concretas, ello supondría, a modo de sugerencia: diarios o cartas (primera etapa), crónicas o evocaciones (segunda), textos ensayísticos (tercera).

Esa evolución no ha de ser necesariamente rígida: pueden alternarse ejercicios de una fase con los de la siguiente (incluso puede ser aconsejable realizarlos).

2.- LA DISERTACIÓN EN SUS DIFERENTES ETAPAS Y ASPECTOS

Los ingredientes y momentos que intervienen en la elaboración de la disertación son muy diversos y no es fácil aislarlos para abarcarlos debidamente. A modo de síntesis, hemos seleccionado el estímulo, la preparación, la exposición y la revisión, junto con las operaciones que corresponden a cada uno de ellos: menos el primero, son actividades que conciernen sobre todo al alumno.

Más adelante veremos aquellas otras que, como la corrección y la evaluación, atañen en primer término al docente. Podemos basarnos en el sencillo esquema siguiente:

1.- Estímulo/Título	<ul style="list-style-type: none"> • Orientativo • Dilemático • Temático
2.- Preparación	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del título • Articulación del asunto • Documentación • Tesis
3.- Exposición	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción • Desarrollo • Conclusión
4.- Revisión	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua • Legibilidad • Contenido y estructura

2.1.- EL ESTÍMULO

El estímulo inicial es normalmente sugerido (o impuesto) por el docente en forma de título o enunciado general de la disertación. Ahora bien, el profesor ha de ser consciente de que la estructura del título condiciona el conjunto de la disertación, dado que conlleva dificultades y desarrollos muy diversos. A este propósito, se suelen distinguir tres modelos de enunciado.

El primero, *orientativo*, sugiere o explicita las diversas fases del trabajo, aunque sin indicar el tipo de tesis que se haya de sostener o de impugnar. El alumno ya sabe, al menos en parte, lo que debería hacer. “Sólo” le falta el cómo y el sentido que ha de dar a su discurso, según apreciamos en estos dos ejemplos:

Explique primero el éxito de las telenovelas e indique después sus consecuencias en el gusto del público.

Precise los rasgos centrales de Yerma, compare este drama con otros de García Lorca y caracterice globalmente su teatro.

El modelo *dilemático* parte de una determinada opinión, apoyada a veces en una cita célebre, opinión ante la cual se debe tomar posición, favorable o contraria, pero justificada. Este modelo puede combinarse con el anterior, indicando las etapas a seguir en la exposición (segundo ejemplo):

Según Teo Liñave, es necesario resaltar el valor pedagógico del castigo físico en la escuela primaria. Justifique su acuerdo o su desacuerdo con esa opinión.

Comente la afirmación según la cual las salas de cine desaparecen por la influencia de la televisión e ilustre su opinión con lo observado en su propia ciudad. Compare después con la situación del teatro en este país.

Por último, *el temático* consiste en la mera presentación del asunto, sin precisar la dirección que debería tomar su desarrollo. El receptor apenas tiene más indicación que el posible interés del tema, puesto que se lo ha considerado digno de atención. Así sucede en los títulos siguientes:

- *El teléfono móvil en la comunicación cotidiana*
- *La dignidad literaria de los libros para niños*
- *El tráfico en las grandes ciudades*

Observemos que el segundo modelo de títulos propone una tesis y que ésta no aparece de forma tan directa en los otros dos, aunque ambos contienen implícitamente una o varias tesis. En el ejemplo del móvil, se supone que ese teléfono está presente en la vida cotidiana, que es algo habitual para los alumnos, que tiene importancia para ellos, que ellos son competentes para hablar de ese tema, etc.

Por otra parte, el modelo temático conlleva al menos tres dificultades: la presencia más o menos oculta de varias tesis, la circunstancia de que esas tesis no explícitas se dan por probadas y la dificultad para el alumno de decantarse por la defensa de una idea que no se le propone explícitamente (al contrario de lo que sucede en la segunda variante), idea o tesis que él debe buscar y elucidar, sin que tampoco se le oriente en el camino a seguir. Otra dificultad añadida estriba en el hecho de que los dos primeros tipos contienen una cierta dosis de información recibida antes de la defensa de una tesis determinada. De esta manera, incluyen rasgos de la composición informativa bastante más que la última variante. Por consiguiente, el profesor habrá de sopesar cuidadosamente estos elementos a la hora de proponer uno o más temas de disertación, analizando si encierran el mismo nivel de exigencias y previendo una cierta progresión en su dificultad.

2.2.- LA PREPARACIÓN

Se trata de una fase previa a la redacción material del texto pero esencial para su adecuada construcción. Consta básicamente de tres momentos u operaciones que conviene distinguir con atención.

En primer lugar, la *comprensión* del título resulta ser un momento crucial: de ella depende el resto del trabajo. No sólo es necesario diferenciar la idea básica de las secundarias sino también descubrir las eventuales trampas que el enunciado encubre (aunque el enunciador no haya sido consciente de ellas). Un título como *“No hay literatura masculina”*

na ni femenina. Hay, simplemente, buena y mala literatura” puede parecer claro y terminante. Sin embargo, contiene como mínimo dos tesis de distinto signo: la primera, que el sexo del autor es irrelevante en literatura. La segunda, que se ha de asociar la calidad a la literatura masculina (*buena*) y su ausencia a la femenina (*mala*). Esta última posibilidad se deduce del orden en que aparecen asociadas y opuestas las palabras claves del enunciado (literatura masculina-femenina, buena-mala literatura).

Una estrategia aconsejable aquí sería la de reformular el enunciado, diciendo el alumno, con sus propias palabras, lo que el título significa y lo que su tesis plantea, según su propia percepción. A lo largo del trabajo, el disertante va a defender una determinada tesis, coincidente con la inscrita en el enunciado u opuesta a ella. Para que la tesis esté en consonancia con el asunto de la disertación, el alumno debe asegurarse de haber comprendido lo que el título significa. La práctica docente muestra, con relativa frecuencia, cuán difícil es sostener una tesis realmente ceñida al contenido del título.

En segundo lugar interviene la *articulación*: la puesta en relación del asunto con datos o hechos que permitan desarrollarlo, “decir algo” de él (primera inquietud del alumno). Para ello es posible acudir a tres vías ligeramente distintas y, en su caso, a la suma de ellas. La primera consiste en la contextualización del contenido del título situándolo, por ejemplo, en su época y sociedad, en las circunstancias de su emisión, en el conjunto de la obra de su autor, lo cual permitirá relativizar su alcance o, al contrario, ponerlo mejor de relieve. La segunda es la puesta en perspectiva: el alumno puede imaginar las consecuencias, positivas o/y negativas, de las ideas emitidas en el título. La tercera viene a ser lo que algunos autores llaman el “mapa de ideas”: apuntar todo lo que el asunto sugiere, agrupar luego los distintos puntos, ver la posible integración de unos en otros y, finalmente, llegar a un esquema que sirva como índice de los aspectos que se abordarán en la redacción del texto.

Tampoco se ha de soslayar el tercer aspecto, la *documentación*, siempre que sea posible y conveniente para asentar la solidez de la argumentación (bibliografía, material audiovisual, conversaciones, encuestas, etc.). Pero al menos tan importante como la acumulación de materiales será la visión crítica que se ejerza sobre ellos (la llamada “crítica de las fuentes”), mediante la confrontación de los materiales entre sí y, sobre todo, con la propia reflexión sobre su seriedad y su pertinencia.

De este modo se podrá elaborar una información suficiente y cualificada en relación con el asunto y convencer al lector con la adecuada utilización de la misma. En este apartado el asesoramiento del profesor será de gran importancia, orientando al alumno hacia fuentes solventes, indicando el interés, lagunas o errores de otras, etc. Todo ello puede servir de estímulo y de ahorro de tiempo y energía, elementos que suelen escasear hacia el final de un trabajo de investigación.

Finalmente, todo lo anterior permite afirmar o, al menos, hacer surgir la *tesis*, la idea o conjunto de ideas que se va a intentar sostener a lo largo de la disertación. Se ha de evi-

tar comenzar ésta última sin tener clara en la mente la anterior; el trabajo no sólo tendrá una dirección precisa sino que avanzará con facilidad y resolución hacia ella: lo que se concibe con nitidez se podrá expresar con claridad (ya lo decía la antigua retórica: “*Rem tene, verba sequentur*”).

2.3.- LA EXPOSICIÓN

Llega la hora de redactar el texto que será leído y juzgado por el enseñante. Se trata de la fase más delicada de todo el proceso y requiere un particular esmero, tanto formal como de contenido. Dos observaciones previas son de cierto interés: primera, sobre la extensión del trabajo; es un interrogante que se plantea en cualquier tipo de ensayo, incluso en el universitario... sobre todo para el disertante que sólo aspire a asegurar los “servicios mínimos”. La respuesta es, al mismo tiempo, una y múltiple: la extensión será la necesaria para convencer al lector, para demostrar la tesis; en otros términos y siendo más concretos, la extensión adecuada para desarrollar el esquema preparado anteriormente. De ahí la importancia de su elaboración (y la conveniencia de que el docente, emisor y responsable del estímulo, se haga una imagen del desarrollo que necesitará el tratamiento del enunciado. Una breve reflexión podrá evitar que el alumno se embarque en algo no acorde con lo exigible de él en la fase actual de sus estudios).

La segunda observación es la atención al destinatario del futuro texto: el autor debe pensar en el receptor, recordando la reflexión de Charmeux (1984), tan sencilla en su formulación como difícil de ejecución en la práctica (precisamente por ello, conviene tomarla como referencia): “*Si comunico con otro, no digo lo que yo quiero sino lo que quiero que el otro comprenda*”. Una disertación lograda se basa en un delicado y estimulante equilibrio entre individualidad (la afirmación argumentada de la propia visión del mundo) y alteridad: ponernos en lugar del otro como receptor de nuestro mensaje. Distingamos ahora las tres partes en que tradicionalmente se divide la disertación: Introducción, Desarrollo y Conclusión.

La introducción

Como referencia, se suele admitir que esta parte representa, más o menos, el 10% del conjunto del texto (según, por ejemplo, Desalmand y Tort, 1995). Ese breve espacio incluye al menos dos cometidos esenciales: precisar (como indicamos antes) la propia comprensión del tema y aludir a los puntos que se van a desarrollar, ya sea bajo simple enumeración o mediante un esquema detallado. Algunos autores sostienen la conveniencia de revelar en este momento la tesis que se pretende defender: el texto gana en claridad y el lector sabe desde el principio qué itinerario se le ofrece. Otros prefieren retardar esa mención hasta el final para mantener cierta intriga y, con ella, más viva la atención del lector. Más que pronunciarnos aquí sobre esa discusión, preferimos advertir de que no es indiferente el uso de una u otra técnica (y nuestro receptor sacará las consecuencias pertinentes):

- En el primer caso, el lector realiza desde el comienzo una lectura más claramente prevenida: en la continuación del trabajo va a comprobar si el alumno prueba o no la tesis enunciada al principio. En el segundo, parte de su atención estará dedicada (o desviada) a imaginar cuál es la tesis o conclusión que se pretende establecer.
- A esto cabe añadir el componente más literario (presencia de cierta intriga) de este segundo caso, lo cual conlleva una dificultad suplementaria: no basta con proponerse esa tensión; hay que manejarla con habilidad para alcanzar el efecto buscado.

Notemos también que la puesta en perspectiva y el esquema resultado del mapa de ideas son, además de técnicas de preparación, modos eficaces de comenzar la introducción. Nos limitaremos a mencionar algunos otros que, además, pueden ser compatibles con los anteriores. Así sucede con el acercamiento terminológico (cuando sea posible, empezar dando la propia definición de los términos clave del título), el acercamiento por el ejemplo (un caso concreto, real o imaginado, personal o externo, explotable más adelante) y el acercamiento por cita (una frase oportuna de alguna autoridad en el tema de la disertación).

Esta fase, quizás la más delicada de la exposición, es acaso la que menos atención recibe. No olvidemos que a través de ella construimos el resto y que construir es ganar tiempo para la continuación: cuanto más claras estén las ideas, más fácilmente vendrá su expresión. A diferencia de otras variantes redaccionales, la disertación se rige menos por la altura de la inspiración que por la profundidad de la reflexión.

El desarrollo

Podemos definir esta parte, la más extensa y desarrollada de la disertación, como el conjunto de argumentos relacionados entre sí y apoyados en hechos o datos, destinado a defender una tesis determinada. Es, por consiguiente, necesaria una progresión coherente y encadenada, reñida con un despliegue abrumador de informaciones o de ideas: lo que importa es la progresión hacia la prueba: dado lo limitado del espacio y del tiempo disponible, una disertación no puede proceder por acumulación sino por selección. A la multiplicación de argumentos hay que preferir la calidad de los que puedan resultar más convincentes. Evitar las digresiones y los datos innecesarios. Ir, cuanto antes, a lo esencial. Y para predicar con el ejemplo, concentremos nuestras observaciones sobre este apartado en torno a tres aspectos básicos: la frase, el párrafo y el final de sección o de capítulo.

La frase castellana es más bien reacia a la negación y a la voz pasiva. Comparemos las dos enunciaciones siguientes:

- *La oportunidad de ganar el premio literario no fue aprovechada por el joven escritor.*
- *El joven escritor desaprovechó la oportunidad de ganar el premio literario.*

La primera de ellas acumula los dos rasgos citados; su pesadez resulta evidente. Sólo con evitarlos, la segunda elimina dicha pesadez y, además, gana en brevedad. La frase breve (no más de veinte vocablos) y con palabras de pocas sílabas es una estrategia comunicativa eficaz: facilita la comprensión y la retención por parte del receptor (sin olvidar, su posible valor estilístico). Los oradores que no pretenden convencer sino excitar suelen practicar el vicio contrario. En su caso y, según su particular ética, podría resultar una virtud. Pero ésa no es la situación que ahora nos ocupa.

Considerado formalmente, el párrafo es una secuencia textual comprendida entre dos puntos y aparte. Esos límites obedecen a que, según Lamour (1990), se trata de una unidad argumentativa del discurso. Por lo tanto, no debería contener más de una idea. Ésta, a su vez, debería desarrollarse en un solo párrafo, evitando diluir su consistencia entre varios. Una recomendación posible, aunque más fácil de retener que de realizar, sería la siguiente: una idea para cada párrafo y un párrafo para cada idea. Ahora bien, conviene tener presente que existen varios tipos de ideas y de párrafos y que su uso no es indiferente para la eficacia de la exposición... según comprobaremos en el párrafo siguiente.

La *idea* (representación del espíritu, abstracta y general) puede aparecer bajo forma de constatación si está sacada directamente de los hechos observados por el locutor o de las fuentes por él consultadas. Por ejemplo, la afirmación *“En El Quijote hay una crítica irónica contra los malos libros de caballerías”*, admisible por todo lector culto de Cervantes, se distingue claramente de la siguiente: *“En El Quijote hay un enfrentamiento entre el idealismo y el realismo, con victoria de este último.”* Aquí estamos ante un juicio, es decir, una idea resultante de la interpretación de los hechos y dependiente del punto de vista adoptado por el que la emite. No es seguro que exista un consenso general entre los lectores de la novela a este respecto. Dicho consenso es aún menos probable en torno a la afirmación *“El Quijote es, ante todo, un novela de humor”*. Esta frase no constituye más que una simple *opinión*, una idea escasamente apoyada en hechos o en datos admisibles.

El párrafo argumentativo (el que nos interesa en la disertación) procede –entre otras variantes– por ilustración o exposición de un caso concreto. Se podría así justificar la generosidad de un colega de trabajo diciendo: *“Cuando le tocó el premio de lotería, lo repartió entre todos los compañeros”*. Otra modalidad, bastante eficaz al resaltar rasgos diversos, es el contraste: *“El francés es directo y locuaz; el suizo es formal y discreto. La funcionalidad es lo primero para el francés; al suizo le importa más la precisión”*. Tenemos finalmente la enumeración o acumulación de argumentos previamente seleccionados (recordemos lo dicho anteriormente sobre la acumulación): *“Existen al menos tres razones para (no) confiar en el futuro de la humanidad. La primera es... La segunda es... La tercera es...”* (dejemos que el lector rellene los puntos suspensivos según su propia visión del mundo).

Con frecuencia se llega al final de un apartado o de un capítulo por simple agotamiento: ya “no se tiene más que decir” y es mejor pasar al siguiente. Sin embargo sí queda algo

por hacer: ese final de etapa puede ser el momento adecuado para realizar un balance intermediario (“Hasta ahora hemos visto”) y para anunciar lo que sigue a continuación. No debe ser extenso: vale con una o unas pocas frases con valor de breve conclusión parcial y provisional.

El balance intermediario resultará de gran ayuda para resumir lo esencial de lo dicho, para saber dónde se está en cada momento del discurso, para evitar repeticiones innecesarias, para encadenar con la etapa siguiente y poner bien de relieve los elementos que se van a utilizar en la elaboración de las conclusiones finales. Se facilita así que estas resulten admisibles para el lector que ha venido siguiendo el conjunto de la exposición.

Finalmente, tanto en la frase como en el párrafo, no se olvide la conveniencia de ser concretos, con ejemplos precisos, impactantes y cercanos a la sensibilidad del lector. Comunicólogos, periodistas y teóricos de la argumentación están de acuerdo en este punto. Recordemos la foto de la niña vietnamita que huye despavorida de la guerra, la “invasión de la tierra por marcianos” narrada en la radio por Orson Wells, la indignación del Segismundo calderoniano ante la injusticia de su destino... Expresado con intensidad, el drama de un solo caso personal puede ser más eficaz que la información cuantificada y rigurosa sobre la desaparición de todo un pueblo (Perelmann y Olbrechts-Tyteca, 2002).

La conclusión

Ya sea por fatiga, por falta de tiempo o por una preparación deficiente, grande es la tentación de ignorar este apartado, de reducirlo a su mínima expresión o de presentar como conclusión algo que no lo es. Sin embargo, su presencia es obligada: constituye la mejor prueba del interés del discurso que la precede. En ella viene concentrada la originalidad y la justificación misma del texto. Es un indicador fiable del estado de una triple competencia (lógica, sintética, expresiva) indispensable para la formación y la madurez del alumno. En definitiva, el estimulante desafío de la disertación puede sintetizarse como el arte de llegar, de forma argumentada, a una conclusión (Desalmand y Tort, 1995). Visto desde la perspectiva de ésta última, diríamos que la disertación es una conclusión demostrada de modo coherente.

La conclusión adopta modalidades muy distintas en función del tema, del nivel de elaboración, del interés de la tesis demostrada, de la misma complejidad del asunto, etc. Algunos estudiosos consideran que el 10% de la extensión total del trabajo es suficiente y conveniente para este menester (Mikolajczack-Thyrion, 1990). Citaremos tres variantes, peligros evitables y cualidades requeridas.

La *conclusión-resumen* se centra en la recapitulación de lo desarrollado anteriormente incluyendo la repetición de la tesis, que se considera probada. Se trata de una modalidad poco ambiciosa y algo mecánica; incluso se puede dudar si tiene el rango de una

auténtica conclusión o, más bien, de una mera síntesis del trabajo. Esta modalidad suele implicar la repetición de lo mismo tres veces aunque de forma distinta: anunciar lo que se va a hacer (introducción), llevarlo a cabo (desarrollo) y confirmar que se ha hecho (conclusión).

La *conclusión silogística*, en cambio, explicita algo no dicho pero sí contenido, sugerido en la exposición anterior. Contiene, pues, cierta novedad respecto a lo enunciado en las fases anteriores, pero estando en relación estrecha con ellas. Su “verdad” ha de ser consecuencia del proceso discursivo desarrollado. Algunos autores la llaman *conclusión-respuesta* a la pregunta o problema planteado al inicio de la exposición (Lamour 1990).

La *conclusión abierta* insiste en las posibles articulaciones con temas más amplios y alude a eventuales aspectos no abordados en el trabajo (por falta de tiempo, de medios, de preparación etc.). Por ese motivo, se ha de indicar su carácter forzosamente provisional. También puede aludir a intenciones (retóricas o sinceras) de profundizar en el asunto tratado, a partir del interés despertado por el tratamiento del tema. Esta última modalidad puede combinarse con las anteriores. Incluso sería deseable la presencia conjugada de las tres.

En cambio deberían evitarse otros tipos de conclusiones poco satisfactorias; por ejemplo, la *conclusión gratuita*, sin relación directa con la exposición precedente, no deducible de ella; la *conclusión parcial*, reducida a la última idea o sólo a una parte de lo anterior; la *conclusión anodina*, limitada a la repetición de lo dicho antes casi con los mismos términos. En cambio, se habría de tender a la síntesis y a la coherencia: por una parte, concentración y brevedad (se ha sugerido una extensión equivalente al 10% del trabajo); por otra, rigor lógico: estamos al final de una demostración que ha debido ser razonada.

Este apartado podría desanimar por la cantidad de sus exigencias. Precisemos, pues, antes de acabarlo, que lo anterior no es una normativa a seguir literalmente bajo pena de expulsión a las tinieblas exteriores de la incompetencia expositiva. Se trata de una tendencia, de un ideal que ha de acompañar a la formación progresiva del alumno, ayudarle en ella y, al mismo tiempo, ser testimonio de la fase de desarrollo en que se encuentra. Las normas sirven para fijar un marco; el genio se manifiesta superándolo... después de conocerlo.

2.4.- LA REVISIÓN

Antes de entregar el trabajo para su evaluación por el docente, es aconsejable una vuelta atrás para verificar la existencia de posibles errores, olvidos, incoherencias, etc. La condición de esta actividad es doble: por un lado, disponer de tiempo suficiente (para hacerla con la serenidad suficiente) y, por otro lado, no realizarla de manera obsesiva, volviendo atrás una y otra vez. Ambos casos suponen el riesgo de caer tanto en ultracorrecciones como en nuevos errores.

Para realizar con garantías esta actividad, conviene limitar la corrección a unos pocos aspectos concretos, tanto de forma como de fondo. Los podemos reducir a los cuatro siguientes: Legibilidad, Lengua, Contenido, Estructura.

La legibilidad

Este punto se refiere sobre todo a los trabajos redactados manualmente (por ejemplo, ejercicios en clase, exámenes, etc.), en los que confusiones, tachaduras o errores de escritura pueden perturbar o incluso falsear la corrección. Recordemos la reflexión de Lamour (1990), según la cual la nota obtenida por el alumno viene a ser inversamente proporcional al esfuerzo exigido al profesor para darla. No es un “objetivo didáctico” pero sí una probabilidad real, sobre todo durante la corrección de una cantidad de trabajos suficiente para fatigar la incuestionable buena voluntad del profesor...

Los problemas pueden presentarse en relación con la claridad de la escritura: confusiones, voluntarias o no, entre letras o signos gráficos parecidos (*m/n/u, r/v, g/j, a/o/e, i/l*, etc.). También entra aquí el empleo (o su ausencia) de los diversos signos de puntuación, cuyo uso varía entre las diversas lenguas y puede trasladarse mecánicamente de una a otra: comas, puntos, paréntesis, corchetes, guiones, citas, etc.

Conviene considerar también un detalle que puede facilitar la legibilidad del texto e incluso la visibilidad de las ideas. Se trata, sencillamente, de los espacios, márgenes o líneas en blanco: a veces los textos aparecen demasiado “aireados”, como intentando ganar terreno y acumular páginas de forma artificial. Pero ahora nos referimos al problema inverso: la acumulación de texto seguido no favorece la percepción de la sustancia que lo justifica. Sería aconsejable, por ejemplo, una línea en blanco entre los capítulos del desarrollo y quizás dos líneas entre las diversas partes de la redacción (introducción, desarrollo, conclusión).

Por fin, otro detalle igualmente de cierto interés: no abusar del subrayado. Los críticos sostienen que una idea debe imponerse al lector por la fuerza de su contenido y por lo seductor de su presentación, no por el subrayado de palabras, segmentos o frases enteras. El subrayado podría incluso interpretarse como un fracaso en el intento de sostener una idea por los medios “legítimos” (aquí la argumentación) o la confesión implícita de su falta de sustancia.

La lengua

Se trata ahora de prestar atención a dos niveles, la corrección y el estilo. En el primero incluimos tanto la corrección ortográfica, de cada vocablo, como la gramatical: morfología y sintaxis, con especial atención, en el caso de alumnos no familiarizados con este punto (los del español como lengua extranjera aunque no sólo ellos), a la subordinación verbal y al régimen preposicional.

El léxico reviste notable importancia en cuanto a la precisión de las ideas que se pretende introducir o sostener, y también para evitar comprometerse demasiado con afirmaciones o palabras intempestivas: transmitir lo que se desea que el lector comprenda es quizás un arte y también una técnica.

En un plano más general encontramos la pertinencia de los niveles expresivos, según ilustran las tres versiones siguientes de un mismo hecho:

- *Las fuerzas de seguridad hacen acto de presencia.*
- *Está llegando la policía.*
- *¡Los maderos!*

El primer ejemplo corresponde a un registro de tipo culto, dotado de cierta complejidad sintáctica y de un léxico selecto y variado. En su interior cabría distinguir, además de la lengua culta en general, una variante técnica (caracterizada por la descripción y su tendencia a la objetividad) y otra poética (marcada por la subjetividad y las figuras literarias). En el segundo hallamos un registro común, de estructura relativamente sencilla, con recurso habitual al idiomatismo y a los elementos paraverbales (gesto, tono, etc.). En cambio, el tercero destaca por su registro popular, un léxico más reducido y más bien para iniciados, muletillas, vulgarismos, etc. Dentro de éste último se encuentra la jerga o código de grupos específicos (adolescentes, hampa, etc.).

La competencia lingüística implica la corrección gramatical pero no se agota en ella: el conocimiento y el uso acertado de los diferentes registros expresivos actúa como condición y revelador de su dominio. Es algo que el profesor ha de tener muy en cuenta durante la práctica docente para poder evaluarlo en la redacción escolar.

El contenido y estructura

Estos dos aspectos se hallan estrechamente relacionados, de tal modo que no siempre es evidente marcar las fronteras con claridad. Por otra parte, en nuestro caso no importa precisarlas, ya que justamente nos interesa resaltar los problemas que ocasiona dicha relación, según enseguida veremos.

Básicamente se tratará aquí de asegurarse de que una determinada idea aparece expresada en el sitio adecuado, con la nitidez deseable o con el matiz pensado inicialmente. Tal vez convenga marcar la transición, entre ideas, entre párrafos y entre apartados con fórmulas que así lo adviertan (*según lo que he dicho anteriormente, a partir de lo aquí comprobado, antes de entrar en el apartado siguiente*, etc.). Puede venir bien una ilustración, la referencia a alguna autoridad, una aclaración a pie de página, la supresión de algo innecesario por ya dicho, por superfluo o por no pertinente: las digresiones y, sobre todo, datos que el alumno ha adquirido (a veces con esfuerzo) y que por ello desea introducirlos a toda costa, aunque no estén en relación directa con el asunto de la disertación.

Precisemos que en este terreno conviene proceder con cierta parsimonia: la revisión resulta aquí mucho más delicada. Ya no se trata de modificar palabras o frases cuya incidencia se limita a ellas mismas: una modificación de contenido en un lugar particular puede incidir en otros apartados de la exposición o en su conjunto; puede volver anecdótico o contraproducente algo escrito antes o después, puede implicar nuevas aclaraciones, etc. La solución más prudente consiste en evitar el problema. Ello se consigue, de modo general, adoptando una metodología expositiva (según dijimos antes, mejor una insatisfactoria que ninguna) y, de manera concreta, elaborando un esquema detallado y ciñéndose a él a lo largo de la redacción.

3.- LA VALORACIÓN DE LA DISERTACIÓN

Una vez concluido el trabajo del alumno, viene la delicada fase de su valoración. Para clarificar las diferentes operaciones que intervienen en ella, distinguiremos, siguiendo a expertos como Serafini (2002), dos aspectos: la Corrección y la Evaluación.

La corrección

No se trata todavía de poner la nota: ahora sólo buscamos la detección de los errores y su corrección (de acuerdo con la etimología latina del término: *corrigere* = restablecer la regla, la norma). Excepto tal vez en un examen final, en el que, si el alumno aprueba quedan postergadas las eventuales mejoras, la perspectiva aquí adoptada es la de una evolución positiva del alumnado, la posibilidad de mejorar su prestación incorporando las correcciones de su trabajo. No se elogiará lo bueno por simple demagogia sino porque (casi) siempre hay motivos en una disertación para hacerlo así. La corrección puede muy bien centrarse en los puntos que acabamos de considerar en la revisión (y de paso, sería así un puente entre lo que el alumno no ha visto y lo que el corrector sí ha podido percibir). Veamos ahora algunos tipos y correctores posibles.

La *deíctica* es el tipo más sencillo de corrección: se limita a detectar las faltas en palabras, frases o párrafos (con subrayado, ondulado, etc.). Es la más imprecisa, con la dificultad que ello implica para que el alumno pueda superar el error. La *resolutiva* da un paso más, indicando también la solución. Supone mayor precisión pero puede ser impositiva, arbitraria o ambigua, por ejemplo, en la frase “*Aunque conocía el peligro del alcohol, no escarmentaría*”, se puede dar una solución (*conociera*), obviando otra acaso menos evidente pero real (*escarmentaba*). En cambio, la corrección *categorial* señala el fondo del problema, la clase de falta de que se trata: en el ejemplo citado, bastaría con escribir al margen el motivo del error: aquí “*modo verbal*”.

El corrector más habitual será el docente pero también la clase podría desempeñar esta función (en su conjunto o dividida en grupos). El profesor pregunta, primero, qué les ha gustado más, cuál es la idea central, etc., y luego aborda las posibles mejoras: algo que

no esté claro o que resulte discutible, fallos gramaticales o de léxico, etc. Si se trabaja en grupo, sus integrantes detectan las faltas, dan un modelo de corrección y lo presentan al profesor (o al conjunto de la clase) para una versión final. Como ventajas podemos considerar que los compañeros y el docente funcionan como verdaderos lectores (quizás los únicos) interesados por el trabajo, que casi siempre se es crítico más fácilmente que autor y que semejante actividad puede generar un diálogo atractivo en clase (el profesor lo tendrá en cuenta a la hora de proponer los temas de disertación).

Sin embargo, esta actividad requiere ciertas condiciones: un ambiente de clase con confianza suficiente para no silenciar los errores advertidos, alumnos sin problemas relacionales o de carácter que pudieran sentirse lastimados por las observaciones de los demás y un profesor lo suficientemente hábil y atento para lograr que la corrección aproveche lingüísticamente al conjunto de la clase, sin alimentar egos ni herir sensibilidades.

La evaluación

Viene a ser el balance, la síntesis, el resultado final de todo lo anterior, concretado en una calificación final cuando éste sea objetivo del ejercicio. Supone juzgar según criterios previamente fijados, por una parte, para estar seguros de que se evalúa lo que se debe evaluar (y no otra cosa) y, por otra, para que los miembros del jurado, cuando lo haya, tengan unas referencias comunes de evaluación sobre las que discutir en caso de diferencias de apreciación. En efecto, diversas investigaciones han demostrado que, cuando no se explicitan dichos criterios, las disparidades llegan a ser sustanciales y de consecuencias no siempre favorables para el alumno.

Los métodos son muy numerosos, pero podemos agruparlos en dos bloques: *sintéticos* y *analíticos*. Los primeros se basan en una visión de conjunto, ya sea limitándose a una impresión general o centrándose en torno a un solo punto (por ejemplo, cómo aparece la idea o tesis fundamental del ensayo). Los segundos seleccionan una serie de criterios y constatan su presencia o su ausencia. Incluso se puede ir más lejos dando a cada criterio un valor cuantitativo para aumentar la fiabilidad de la medida.

Esperamos haber mostrado que esta tarea, de tanta importancia en la formación del alumnado, es singularmente compleja en cada una de sus etapas. Pero también disponemos de medios para llevarla a cabo con garantías de éxito. La empresa bien merece la pena. Además, ya se sabe: la dificultad puede ser vista como un obstáculo, pero también como un estímulo para vencerlo. Dicho con palabras de Paul Valéry: “La résistance de la métrique affine la sensibilité du poète”.

NOTA BIBLIOGRÁFICA

ALEGRE CUDÓS, José María: *Cómo aprender a escribir creativamente*, Madrid, Ediciones Libertarias, 1991.

BELLENGER, Lionel: *L'expression écrite*, París, PUF, 1994.

CHARMEUX, E. : "Construire une pédagogie efficace de l'écriture", *Enjeux*, 1984.

DESALMAND, Paul y TORT, Patrick: *Du plan à la dissertation*, París, Hatier, 1995.

FREIXAS, Laura: *Taller de narrativa*, Madrid, Anaya, 1999.

GARCÍA CARBONELL, Ricardo: *Nuevas técnicas de la comunicación escrita*, Madrid, Edaf, 1998.

GUERREIRO, Henri y LE BIGOT, Claude: *La dissertation littéraire en espagnol*, París, Nathan, 1997.

LAMOUR, Henri: *Technique de la dissertation*, París, PUF, 1990.

MIKOLAJCZAK THYRION, Francine: *La dissertation aujourd'hui*, París y Lovaina, Duculot, 1990.

NIQUET, Gilberte: *Structurer sa pensée. Structurer sa phrase. Techniques d'expression orale et écrite*, París, Hachette, 1995.

ONIEVA MORALES, Juan Luis: *Curso básico de redacción*, Madrid, Verbum, 2006.

PERELMAN, Chaïm y OLBRECHTS-TYTECA, Lucie: *Traité de l'argumentation*, Bruselas, Universidad de Bruselas, 2000.

REYES, Graciela: *Cómo escribir bien en español*, Madrid, Arco Libros, 2003.

SERAFINI, María Teresa: *Cómo redactar un tema*, Barcelona, Paidós, 2002.

SILES ARTÉS, José y SÁNCHEZ MAZA, Jesús: *Curso de lectura, conversación y redacción. Nivel superior*, Alcobendas, SGEL, 2000.

TIMBAL DUCLAUX, Louis: *L'Expression écrite. Écrire pour communiquer*, París, Éditions de l'ESF, Entreprises modernes d'éditions et Les Librairies techniques, 1994.

Ángel Gonzalvo Vallespi

**La representación de
la escuela en el cine.**

*Eres mi héroe (A. Cuadri, 2003),
la escuela de la transición*

LA REPRESENTACIÓN DE LA ESCUELA EN EL CINE

Eres mi héroe (A. Cuadri, 2003), la escuela de la transición

Ángel Gonzalvo Vallespí

Director del programa del Gobierno de Aragón “Un Día de Cine” y

Profesor del I.E.S. Pirámide de Huesca

PIZARRAS Y PANTALLAS

Con el título de *Pizarras y pantallas*, *Cuadernos de Pedagogía*, número 173, se publicaba el monográfico “*La imagen de la escuela en el cine español*” (Fernando Lara, José Enrique Monterde, Juan Antonio Pérez Millán, 1989), estudio que comenzaba con el cine del franquismo y terminaba en 1989, concluyendo que hay “*películas con niños que, en algún momento, aparecen en las aulas –o que no aparecen por ellas, lo cual puede ser igualmente significativo–; películas cuyos personajes adultos tienen algo que ver con la enseñanza; películas de tesis en las que la escuela desempeña su papel tradicional de correa de transmisión de valores establecidos; películas-parábola, donde las peculiares relaciones entre profesores y alumnos sirven de cañamazo para hilvanar reflexiones de otro alcance; películas de ajuste de cuentas (...) contra el fantasma de la institución que amargó sus primeros años y quizás los posteriores.*”

Las relaciones del cine español con la escuela, como titulaba su artículo Juan Antonio Pérez Millán, son la “*crónica de un desamor*”, crónica en la que la imagen del profesorado y del alumnado no aparece de modo completo ni suficientemente tratado, no siendo tampoco un tema de interés en sí la enseñanza como tal. Esta falta de atención es compartida por otros *mass media*, lo que se demuestra en el estudio “*La imagen del profesorado y la enseñanza en los medios de comunicación de masas*” (Felicidad Loscertales y Julio Cabero, 1998. Comunidad Educativa, 254), donde se concluye que abundan los estereotipos. Y en el cine español actual, con muy contadas excepciones, sucede igual. En la mayoría de los casos la escuela y sus protagonistas aparecen como pretexto, un escenario, un instrumento al servicio de otras causas o un lugar reconocible que se solventa con unos tópicos.

El cine es un medio expresivo cuya capacidad de interacción con el público ha puesto de manifiesto que los mensajes elaborados por él se pueden interpretar como un espejo donde se refleja la cultura de un país y de una época, y como la matriz en la que aquélla se forma y transforma. Por lo tanto, desde una perspectiva psicosocial no sólo es espejo sino también generador de modelos, por lo que nos pareció interesante continuar el tra-

bajo iniciado por otros compañeros en *Pizarras y pantallas* dando un paso más: analizar cómo se representan la escuela y sus protagonistas en las películas para después actuar en la escuela; nuestra intención no era hacer el estudio sin más de la representación del profesorado y del alumnado, así como de la propia institución docente (incluidas las familias en su relación con lo académico) y llegar a unas conclusiones, sino que nuestro objetivo ha sido que el trabajo pudiese usarse en el aula de inmediato para reflexionar y actuar desde y en la comunidad escolar.

Verdaderamente, las personas a las que damos clase apenas conocen la historia de la escuela: el lugar donde de momento más horas están; por eso es interesante de cara a valorar lo que hoy tienen que conozcan y comparen; de la misma manera, por medio de la ficción cinematográfica, familias y claustros pueden hacer autocrítica de su día a día. Nuestra propuesta es que veamos algunos fragmentos de esas películas, previamente contextualizados, escuchemos y hablemos en busca de un diálogo que propicie un mejor conocimiento del ámbito escolar, que ayude a una educación en convivencia, tanto entre los docentes como entre los discentes y familiares para, diseccionando cómo nos ven, poder trascender la práctica profesional y, reflexionando sobre ella, actuar para cambiar algunas cosas en relación con la autoestima, las relaciones y emociones, el ejercicio de la autoridad y el desarrollo de la inteligencia emocional, dado que, antes que nada, somos personas en convivencia; además, proponemos unas sencillas guías de observación para cada uno de los fragmentos, dando información y puntos de atención, con preguntas y sugerencias que ayudan a mejorar nuestro conocimiento de la historia y cultura de España. La propia selección de películas es ya en sí una muestra representativa de la historia de nuestra cinematografía.

Finalmente, ofrecemos, a modo de unidad didáctica, una aplicación más amplia con la película de Antonio Cuadri *Eres mi héroe*, 2003 (y recomendamos también la guía de Carmen Herrero, *Principal Lecturer of Spanish at Manchester Metropolitan University*, orientada a estudiantes británicos de español). Este film permite trabajar todo lo expuesto, sumando a la educación formal de Ramón, el protagonista, todo el bagaje de lo que llamamos educación informal, donde destaca todo lo que supone para la sociedad española del momento el fenómeno incipiente de la Transición política española hacia la democracia.

UNA ESCUELA DE PELÍCULA

Presentamos una aproximación a la historia de la escuela en España desde el siglo XIX a principios del XXI según se refleja en las películas. Para nuestra investigación han sido fundamentales, además del artículo que la originó, dos obras que recomendamos: de Ramón Espelt, 2001, *Jonás cumplió los 25. La educación formal en el cine de ficción, 1975-2000*, Barcelona, Alertes, y de Enrique Satué Oliván, 2000, *Caldearenas. Un viaje por la escuela y el magisterio rural*, Huesca, edición del autor. Muy interesante también

Entre Pizarras y pantallas: Profesores en el cine, de Andrés Zaplana, Diputación de Badajoz, 2005.

De cada una de las películas comentadas, pueden verse diferentes fragmentos que, sumados, nos acercan a una historia de la escuela en España donde podemos apreciar los estereotipos negativos y positivos de la figura del profesorado; las relaciones conflictivas y amistosas entre docentes y discentes; el grado de implicación de la familia en la escuela; la llegada por primera vez al centro escolar; las diferentes asignaturas; el recreo y otros momentos para jugar; métodos pedagógicos variados: el examen, cantar la elección, el dictado, preguntar, etc.; conflictos en el aula; los castigos físicos y psicológicos; la escuela rural y la escuela urbana, los institutos; la figura del enseñante y su consideración social; las clases para adultos; los colegios públicos y privados; el adoctrinamiento religioso y político; la vida en los internados religiosos..., pudiendo usarse cada fragmento en sí mismo, o varios de ellos en conjunto. Ante tales variantes, hemos optado por un desarrollo cronológico.

El siglo XIX

En 1803, el 94 % de la población española no sabe leer y escribir. En 1812, se aprueba la Constitución de Cádiz, única que dedica todo un título a la educación. En 1838, el Reglamento Provisional de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental obliga a colocar una *“imagen de Jesucristo, Nuestro Señor”*, una tarima para la mesa del maestro, pupitres inclinados, pizarra y cartelones o tableros para la enseñanza de la lectura y el cálculo. Se justifican los castigos corporales proporcionados *“con moderación y sin cólera”*. La aparición del magisterio como profesión es reciente, promovida por la sociedad industrial para formar a las personas que viven en ella. Hasta entonces, monjes y sacerdotes, entre otros, habían desempeñado la función. En 1850, tres de cada cuatro personas no sabe leer ni escribir. En España hay 17.000 escuelas; 9.000 pueblos no tienen. El 47 % de los maestros también se dedica a otros trabajos. En 1857, la Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano) obliga a abrir escuelas en todo el territorio y declara incompatible el magisterio con otros quehaceres. También estipula que las maestras cobrarán la tercera parte del sueldo que los maestros. En 1892, Emilia Pardo Bazán propone, sin éxito, en el Congreso Pedagógico, un nuevo papel para la mujer en el mundo y en la educación, hasta entonces dedicada a la costura y la doctrina. Entre la rancia aristocracia terrateniente que ve derrumbarse su mundo era frecuente el contratar un preceptor particular, como en *El abuelo* (José Luis Garci, 1998); fíjate en el preceptor de las niñas: maestro jubilado que necesita seguir trabajando; escucha sus comentarios: están seguras de que no necesitan *“saberes”* para tener novio.

Principios del siglo XX

En 1900, el 64 % de la población es analfabeta. Hay 30.000 escuelas. En 1909, la Ley de Educación amplía la educación obligatoria de la Ley Moyano, de los 6 a los 9 años, hasta los 12. Con el inicio de siglo, el Ministerio de Instrucción Pública sentó las bases para dig-

nificar el oficio al exigir la titulación, garantizar la estabilidad en el empleo y regular los honorarios, como se puede ver en *Hoy no pasamos lista* (Raúl Alfonso, 1948). En 1914, César Silió, en la Educación Nacional dice: “*ni los alumnos asistentes a las escuelas públicas, ni sus padres, sienten devoción por la escuela, ni aman al maestro*”, lo que se observa muy bien en el estado lamentable en que se encuentra la escuela y la postura caciquil del alcalde. Por el contrario, destacan los métodos renovadores de don Manuel, representante de las ideas de la Institución Libre de Enseñanza. ¿Quién siente hoy devoción por la escuela? Fíjate en que el maestro acude a la Iglesia con sus alumnos, pues era tarea suya el adoctrinarlos en la fe. Seguramente ya habrás visto antes el crucifijo en clase. Por comparación, la escuela elemental rural de *Hoy no pasamos lista*, y la secundaria de las clases medias urbanas de *Novio a la vista* (Berlanga, 1954) nos muestran la gran diferencia existente.

Los años veinte y la II República

En 1920, el 41 % de la población mayor de 10 años es analfabeta. En 1923, se amplía la obligatoriedad de la enseñanza primaria hasta los 14 años. En 1925, con la Dictadura de Primo de Rivera se establece un severo control ideológico sobre el magisterio. En 1931, La Gaceta ordena que “*desaparezca de las escuelas el retrato del Rey y que se cambie la bandera por la nueva tricolor.*” Con la República se aumentan en 7.000 plazas los escalafones del Magisterio y se amplía la obligatoriedad de la enseñanza, se propugna la escuela activa y se introduce la laicidad. Se crea el Plan profesional de los maestros y se eleva su sueldo en un 50 %. En *Las Hurdes, tierra sin pan* (Buñuel, 1933), el toque de campana marca el inicio de las clases, como hoy el timbre. Vemos una escuela rural en una zona muy deprimida y cabe plantearse si lo que se enseña obedeciendo al programa tiene siempre utilidad (entonces y ahora). En *Visionarios* (Gutiérrez Aragón, 2001) se observa el libro del estudiante de magisterio: “*El maestro es un sacerdote de la cultura, él administra la Historia, las Matemáticas o las Ciencias...*” Y, después, al maestro y al alcalde despojando la clase de símbolos religiosos en cumplimiento de una ley que no gusta a todos por igual. Te proponemos leer el texto que el joven estudiante completa en la pizarra, añadiendo a lo ya escrito: “*El estudio conviene a todos los niños y a las niñas, nada hay más triste que la ignorancia.*” ¿Por qué es triste la ignorancia? ¿Sabes que significa ser analfabeto funcional? En *La lengua de las mariposas* (José Luis Cuerda, 1999) vemos a don Gregorio, que ni pega ni grita, que inculca conocimientos que asombran a sus alumnos, rechaza los obsequios del cacique y saca las clases al campo para observar la naturaleza, en la línea pedagógica de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y de la Escuela Moderna. No obstante, no le llega el sueldo para un traje nuevo, y eso que se va a jubilar ya (“*los maestros no ganan lo que deberían ganar, ellos son las luces de la República*” - dice el sastre, padre de un alumno). ¿Qué fueron la ILE y la Escuela Moderna?

La guerra civil

En el inicio de *Las bicicletas son para el verano* (Jaime Chavarrí, 1983), nos situamos en el verano prebélico. En 1936, por orden de la Junta de Defensa Nacional, se regula la

depuración ideológica del Magisterio y la creación de las comisiones “D” que habían de juzgarlo. En 1938, se organizan cursillos de Formación del Magisterio, los temas monográficos son Patria y Religión. Se declara de obligada asistencia la misa dominical. El Magisterio deberá velar por la normativa entre su alumnado. En *El viaje de Carol* (Imanol Uribe, 2002) puedes ver cómo en la retaguardia la maestra da clases a quien quiere aprender. En la película *El espinazo del diablo* (Guillermo del Toro, 2001), en la pared frontal del aula verás la silueta del crucifijo, estamos en un internado para hijos de combatientes, ¿de qué bando? Fueron muchos los maestros y maestras que pagaron con sus vidas su fidelidad a la II República, como se recoge en *El hermano bastardo de Dios* (Benito Rabal, 1986). Con el final de *Las bicicletas son para el verano* asistimos al fin de la guerra. Fíjate en las perspectivas que se abren a vencedores y vencidos, ¿son las mismas? ¿Crees que el protagonista consigue acabar sus estudios?

La posguerra. La Dictadura de Franco

En 1940, el 18'6 % de la población mayor de 10 años es analfabeta. En 1945, la Ley de Educación Primaria define entre sus fines básicos el “*infundir en el espíritu del alumno el amor y la idea de servicio a la Patria, de acuerdo con los principios del Movimiento (...) en orden al cumplimiento del deber y a su destino eterno*”. En *El espíritu de la colmena* (Víctor Erice, 1973), junto al crucifijo, el retrato del Caudillo. Y don José, el muñeco de ciencias naturales al que, entre otros órganos, ¿qué es lo que le falta? La madre de la niña de *El sur* (Erice, 1983) “*fue una de esas maestras represaliadas tras la guerra civil*”, maestras y maestros bien preparados que luego se echarán en falta. Juegos en el recreo de un duro y frío invierno, en *Historia de un beso* (García, 2002). ¿Has jugado tú al pañuelo? ¿Y a la cuerda? ¿Qué otros juegos de recreo recuerdas? Preguntamos en casa a qué jugaban los abuelos y las yayas.

Los años cincuenta

En 1950, durante la autarquía franquista, se potencian las clases de adultos, iniciadas a fines del XIX, impulsadas por la Dictadura de Primo de Rivera y reorganizadas por la II República. En 1953, se crea el Bachillerato Elemental y el Superior, con sus reválidas, así como el Preuniversitario. Observa en *You're the one (una historia de entonces)* (García, 2000), cómo desde la escuela del pueblo hay que ir a examinarse a la ciudad para el ingreso en el bachillerato. Se establece un nuevo Concordato del Estado con la Iglesia, apogeo del nacional-catolicismo e inicio de un periodo en el que la institución eclesiástica controlará ideológicamente la Educación nacional. Como ya has visto desde que concluyó la guerra, siempre presidiendo el aula, el crucifijo y los retratos de Franco y José Antonio, tanto en *You're the one* como en *El florido pensil* (Juan José Porto, 2002); así como la presencia continua de la religión católica: una imagen de la Inmaculada, rezar en clase, los ejercicios espirituales dirigidos por el cura y el incomprensible catecismo. También puedes ver los castigos psicológicos (“*cacho carne*”, le llama el maestro a un alumno) y físicos, los deberes en casa y cómo con frecuencia estudiamos de memoria, sin comprender. En su conjunto, *El florido pensil* es un reflejo del nacional-catolicismo que caracterizó la educación franquista. El maestro, perfectamente puede ser un excomba-

tiente. Empieza a llegar a las escuelas la leche americana, que no en vano en 1950 EEUU ya había promovido nuestra entrada en la ONU, a pesar de que Franco seguía ahí. Como es lógico, hoy vive mucha gente que la bebió y a la que se le puede preguntar. En 1957, se crea el plan Nacional de Construcciones Escolares y Televisión Española comienza sus emisiones. En *Los jueves milagro* (Luis García Berlanga, 1958), tenemos a un maestro que da cachetes, sale del aula y va a la iglesia con sus alumnos. En *Calabuch* (Berlanga, 1956), toda la clase está cantando la tabla de multiplicar, con un alumno castigado de rodillas y con los brazos en cruz. La maestra también se ocupa de la clase de adultos. Aquí, como en otras películas, la maestra, obedeciendo al estereotipo, lleva gafas y no está muy versada en asuntos amorosos.

Los años sesenta

En 1964, se amplía la edad escolar hasta los 14 años. En 1967, Reglamento de la Inspección, primer intento de armonizar, desde la II República, su función asesora y de control. En *Los chicos* (Marco Ferreri, 1960), el padre manda al hijo a estudiar, en cambio no hace lo propio con su hermana, que se queda escuchando la radio. Y aunque el discurso oficial de la época decía que pronto el bachillerato dejará de ser un privilegio, ninguno de sus amigos estudia. En el colegio religioso de *Ovejas negras* (José María Carreño, 1989), la educación en la culpa, la eternidad como castigo. Y la expulsión de clase como solución. ¿Seguimos expulsando hoy de clase? ¿De verdad solucionamos así los conflictos? En *La gran familia* (Fernando Palacios, 1962), podemos ver, además de la televisión, tres posturas diferentes ante el examen: el que estudia, el que pasa y los que intentan copiar. En *Del rosa al amarillo* (Manuel Summers, 1963), tenemos otro colegio privado en el que, al dar las notas de la semana, observarás que se da más importancia a la religión que al dibujo. Y verás que el amor y los estudios no se llevan bien. Frente al alumno enamorado y castigado, el enchufado (*“el hijo de don Joaquín”*). A la hora de estudiar... siempre hay algo más apetecible que hacer. Observa la clase de gimnasia, desde 1940 dependiente del Frente de Juventudes y de la Sección Femenina, como la educación política y la del hogar. Fíjate en el estrecho patio de cemento del colegio de ciudad y compáralo con otros patios vistos en las películas y con los que tú has conocido. En *Los chicos del preu* (Pedro Lazaga, 1967), tenemos un catálogo de estudiantes, incluidos los que *“no sirven para estudiar”* y los que no quieren: el becario, la empollona, los repetidores, etc.; un padre empecinado, otros que se sacrifican; un muestrario de chuletas, y el típico profesor “hueso” de matemáticas: *“el cuatro y medio”*. Presta atención a un diálogo entre las alumnas sobre la utilidad de estudiar el preuniversitario o aprender a cocinar *“para no hacer el ridículo cuando nos casemos”*. Puedes relacionarlo con la actitud de las alumnas del preceptor de El abuelo. ¿Cuántos años han pasado? Fíjate en el inicio de *La guerra de papá* (Antonio Mercero, 1977), el repartidor de la tienda es uno de esos para los que el bachillerato era un privilegio. Por el contrario, para los de la casa todo es distinto: estudian en colegios religiosos de pago; fíjate en que para comer se han quitado los uniformes.

La Transición

En 1970, publicación de la Ley General de Educación que homogeneizará la enseñanza con independencia del sexo y la hará obligatoria desde los 6 a los 14 años. Nace la Formación Profesional. En estos momentos en España, como resultado de los cambios sociales de la década de los 60, de la evolución del régimen franquista y de los contactos internacionales y la UNESCO, parece que se reconoce el papel de la educación, en cuya administración hay un importante número de profesionales ligados al Opus Dei. Pero la tarea es difícil si se explican las cosas como los profesores de *Adiós, cigüeña, adiós* (Summers, 1971). Por cierto, ¿te acuerdas de don José, el de *El espíritu de la colmena*? La educación afectivo-sexual como asignatura pendiente. Y fíjate en el examen de matemáticas: dos alumnas están preocupadas porque a una no le llega la regla, mostrando un desconocimiento alarmante; la monja les corta la conversación: “¡Señoritas! ¿No podrían dejar de hablar de tonterías y prestar atención a lo más importante?” ¿Por qué con tanta frecuencia no pensamos en los alumnos y alumnas como personas? En 1978, la Constitución sanciona la libertad de enseñanza, da garantías para la formación religiosa y regula la educación como un derecho fundamental, marcando como objetivo el total desarrollo de la personalidad. *Arriba Hazaña* (José María Gutiérrez, 1978) nos permite observar la vida de un internado de Los Hermanos de La Salle, donde se controla todo, empezando por la correspondencia, bien por métodos tradicionales, incluyendo los castigos físicos (“yo sigo creyendo en la disciplina y en el principio de autoridad”), bien por otros más modernos y formalmente democráticos. Observa la relación del Hermano Director con Lamberto, ¿qué ves sugerido ahí? Por último, compara el inicio, con la entrada formados y tras cantar el himno del colegio (“colegio amado, segundo hogar”), con las elecciones a delegados del final, pasado y presente. Y ya en plena Transición (*Cría cuervos*, Carlos Saura, 1976), con las paredes llenas de pintadas borradas, las niñas uniformadas entran a su colegio, ¿público o privado-religioso? En 1984, la LODE, impulsada por el Gobierno socialista, hace hincapié en los valores democráticos, plurales y solidarios. Un fragmento de *Niño nadie* (José Luis Borau, 1997), como ejemplo de educación para todos, incluidas las personas que llamamos discapacitadas. En 1987, aparece el Libro para la Reforma del Sistema Educativo y se inicia el debate y la experimentación de la LOGSE. Fíjate en *Werther* (Pilar Miró, 1986), el profesor trabaja en un colegio privado, pero esta vez laico. Estamos a mediados de los años 80. Una pareja separada y un niño con problemas, sin importancia para el padre, graves para la madre. Se contrata a un profesor particular para que le ayude. Una junta de evaluación y “tres personajes” que “entorpecen” el ritmo de la clase. La Jefa de estudios, que se preocupa por ellos, frente al profesor, que los desprecia. El director, intentando “mantener un nivel”. Una secuencia muy interesante que da qué pensar y sirve para analizar las diferentes actitudes del profesorado. ¡Las juntas de evaluación, qué importantes deberían ser!

Finales del siglo XX

En 1990, se implanta la LOGSE, con dos objetivos principales: la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis y la mejora de la calidad educativa, con un modelo de escuela com-

prensiva e integradora. En 1995, se crea la LOPEG, que potencia y reglamenta la participación de la comunidad educativa, evaluando el sistema y profesionalizándolo. El transporte escolar en un instituto urbano en *Mensaka, páginas de una historia* (Salvador García Ruíz, 1998). Y el trapicheo con pastillas entre sus ocupantes. Una alumna inteligente que se burla de lo *burros* que son los chicos. La llegada de un nuevo alumno a una clase de secundaria en *El Bola* (Achero Mañas, 2000). Llama la atención que el profesor pida que bajen un poquito la voz, cuando no se oye apenas nada, ¿te parece real, qué hubiera pasado en tu clase en una situación similar? En 1996, desde el triunfo electoral del Partido Popular, la LOGSE será cuestionada argumentándose los deficientes resultados al acabar la ESO, los problemas de convivencia en los centros y el desprestigio y desánimo del profesorado. En *Más pena que gloria* (Víctor García León, 2001), como en otras películas, el timbre que marca el tiempo escolar, ambiente de pasillos, lenguaje coloquial y muy poco interés entre el alumnado de 4º de la ESO; también una alumna nueva que necesita integrarse: es argentina. Distintos tipos de profesores: el nativo de inglés, el “enrollado” de alternativa: “*ya sabes que mi despacho está siempre abierto para tí*” (¿o acaso se insinúa ahí algo más?), el aburrido de latín, el escéptico de educación física y la ingenua de música (de nuevo las profesoras aparecen malparadas); el botellón como tiempo de ocio. ¿Todo lo negativo que estas películas muestran es real?, ¿tienes experiencias de ello?, ¿en qué ocupas tus fines de semana?

Principios del siglo XXI

En el curso 2003-04, se implanta la LOCE, Ley de Calidad que insiste en la cultura del esfuerzo y la cultura de la evaluación, escondiendo en su fondo los principios de la mercantilización y privatización del campo educativo. En 2004, con la victoria del PSOE en las elecciones, la aplicación total de la Ley de Calidad se paraliza. En *Flores de otro mundo* (Icía Bollaín, 1999), hay ejemplos de patios multirraciales, por una educación intercultural acorde con la nueva realidad de las aulas. En el cortometraje *Hiyab* (Xavi Sala, 2005), Fátima, una niña española de origen musulmán, se enfrenta a su profesora porque no quiere quitarse el velo islámico. Muy útil para evitar prejuicios. En tu centro hay personas de.... ¿Lo aprovechas para saber más de sus culturas?

Conclusiones

Con las películas españolas estudiadas, con la salvedad de que no hemos trabajado con cintas de la época del cine de pantalla silenciosa, 1896-1927 (es interesante *Los chicos de la escuela*, Florián Rey, 1925, con un maestro costista con el simbólico nombre de Don Salvador enfrentado al cacique, pero no está en el mercado), ni apenas de la cinematografía republicana, y continuando el citado artículo *Pizarras y pantallas* de 1989, por nuestra parte concluimos que:

- En la posguerra, la institución escolar fue glorificada en el cine, al ser considerada como el instrumento idóneo para la transmisión de una concepción del mundo querida por el régimen franquista: el nacional-catolicismo, modelo escolar propio de la España de entonces, donde los maestros eran santos o héroes, como por ejemplo

en *Hoy no pasamos lista*, que termina con la frase “*era un maestro como otros muchos*”. Precisamente ante la falta de maestros, en 1948 a muchos excombatientes se les nombrará maestros rurales. Y a los maestros, desde el Gobierno Civil de Huesca, en 1949 se les recuerda que en “*el aspecto moral ha de tenerse mucho cuidado con el cine, no permitiéndose la asistencia de los niños a espectáculos no aptos, para lo cual el Maestro debe vigilarlos y aconsejarlos*”. Sin la sonrisa de Dios, de Julio Salvador, 1955, o *El maestro*, de Aldo Fabrizi y Eduardo Manzanos (también, en ocasiones, aparece como codirector, en lugar de Eduardo Manzanos, Luis María Delgado), 1957, son otras películas que demuestran lo dicho. Es evidente que por medio de los maestros de las películas se quería contrarrestar a los de carne y hueso afines a la República.

- Después, la comicidad permitió las primeras miradas críticas (la maestra solterona de Berlanga en *Bienvenido Mister Marshall*, 1952; el profesor que en *Del rosa al amarillo*, Manolo Summers, 1963, fuma en clase y se saca la cera del oído). Esta comicidad ha sido un recurso, desde entonces, ya habitual; recurso que busca la complicidad en públicos juveniles (con personajes como Enrique, el profesor de educación física de *Más pena que Gloria*, que dice en clase que “*el deporte lleva al desastre*”).
- Con el correr de los tiempos y el aflojar de la censura, serán utilizados la escuela, sus protagonistas y sus conflictos como parábola de la situación del país en otros campos (paradigmática en este caso es la película *Mi general*, de Jaime de Armiñán, 1987, o las figuras contrapuestas de los dos Hermanos directores en *Arriba Hazaña*, así como los distintos cabecillas que representan a los alumnos), sin que de verdad se entre en el análisis de la problemática escolar específica.
- Ya en democracia y mirando hacia atrás, la escuela encarna lo bueno y lo malo: el viejo maestro republicano que educa en libertad (*La lengua de las mariposas*), frente al maestro déspota (con frecuencia sacerdote) y la escuela como prisión, que sirven para atacar al aparato ideológico del régimen franquista (*La mala educación*, de Pedro Almodóvar, 2004, o F.E.N., de Antonio Hernández, 1979, donde ex-alumnos revestidos del papel de sacerdotes docentes maltratan a sus profesores de colegio religioso que ahora soportan el papel de alumnos). También la nostalgia amable se hace patente en *El florido pensil*.
- Llama la atención que, siendo la feminización de la enseñanza evidente en las últimas décadas, esta realidad apenas se refleje en las películas, explicándose el hecho porque el español sigue siendo fundamentalmente un cine hecho por hombres. Si repasamos la nómina de las listas de películas que hemos usado, se constata que son poquísimas las directoras y poquísimas las profesoras protagonistas.
- También hay que resaltar que los estudios de la F.P./Ciclos no aparecen (con la excepción de *Hola, muchacho*, Ana Mariscal, 1961, un canto a las universidades laborales), así como la poca importancia de las familias y de la administración edu-

cativa, y la ausencia total de referencia al mundo sindical, con la salvedad de la película de Gerardo Herrero *El principio de Arquímedes*, 2004, donde de modo colateral se comenta que uno de los protagonistas, profesor, está afiliado y va al sindicato (la CGT) para editar un boletín que luego leen cuatro gatos (la cita no es textual, pero sí se ajusta al diálogo de la película en su sentido). Y únicamente en *Visionarios* aparece un estudiante de magisterio, ¡pero en tiempos de la II República!

- Curiosamente hoy, sin trabas políticas de ningún tipo, no hay protagonismo para la escuela actual, tan distinta y con otra problemática si la comparamos con la de épocas anteriores. De manera que, cuando aparece, lo hace tangencialmente como una profesión más de los personajes o un capítulo en el día a día, sin ser el tema central (como, por ejemplo, en *Plenilunio*, de Imanol Uribe, 2000); cuando no siguiendo la estela de las comedias americanas de desmadre universitario (*Fin de curso*, Miguel Martí, 2005; *Promedio rojo*, Nicolás López, 2005). Con tres excepciones (pero no perdamos de vista la época que recrean, ya pasada): el retrato generacional y político de *Eres mi héroe* (Antonio Cuadri, 2003), cuyo protagonista termina la EGB con la muerte de Franco; el retrato más sociológico y costumbrista de la misma época de *Vida y color* (Santiago Taberner, 2005), donde *Fede*, mientras Franco agoniza, se asoma a la adolescencia e intenta integrarse en la pandilla de su barrio mientras va a los Jesuitas en lugar de estudiar en el colegio del barrio, al tiempo que sufre el acoso de *Richard* y su banda; y, sobre todo, *Vivir mañana* (Nino Quevedo, 1983), película basada en hechos reales, donde una de las protagonistas diagnostica y no mal: “*el error es aplicar valores que ya no sirven. ¿Qué les falta a los jóvenes de hoy, fe, ilusión? (...) Están desorientados, ni siquiera son rebeldes, de vuelta ya sin haber ido a ninguna parte.*”
- ¿Y qué pasa contigo y conmigo? ¿Qué nos falta al profesorado de hoy, es decir, a la personas que hoy estamos dando clase? ¿Fe, ilusión? ¿Estamos desorientados? ¿No será que, como la profesora universitaria de *Pont de Varsovia* (Pere Portabella, 1989) sentimos que no tenemos gancho, que somos incapaces de seducir? ¿No nos creemos el texto de la función? A fin de cuentas, como dice *Cleo*, la maestra jubilada que da título a la película de Eduardo Mignogna (*Cleopatra*, 2003): “*en algo se parecen las profesiones de actriz y maestra porque una está acá y habla, enfrente tienes a alguien que te escucha*”. Muy recomendable *El artista que todo docente lleva dentro*, de Teresa López y Natividad Murillo, en Flumen 9, Revista de la Escuela de Magisterio de Huesca, 2005. Y para leer más: *25 retratos de maestras* (Cuadernos de pedagogía 337) y *Maestras* (Prames, 2004).

ERES MI HÉROE

Ficha técnico-artística

País: España. 2003.

Duración: 103 minutos (en DVD 97).

Género: Comedia dramática.

Dirección: Antonio Cuadri.

Guión: Antonio Cuadri, Miguel Ángel Pérez y Carlos Asorey.

Producción: Manufacturas Audiovisuales, coproducida con Calgari Films y Canal Sur TV.

Producción ejecutiva: Joxé Portela y Antonio Jiménez Filpo.

Director de fotografía: Álex Catalán.

Dirección artística: Luis Manuel Carmona.

Montaje: Mercedes Cantero.

Música original: Carita Boronska. Canciones: Hilario Camacho, Mocedades, Los Diablos...

Reparto: Manuel Lozano (*Ramón*), Toni Cantó (*Mateo*), Félix López (*David*), Antonio Dechent (*Nube de Agua*), Carmen Navarro (*Paloma*), Maru Valdivielso (*Ana*, madre de Ramón), Juan Fernández (*Don Félix*), Mauro Rivera (*Don Matías*, el director), Mario Zorrilla (*Padre de Ramón*), Alfonso Mena (*Rafa*), Pablo Acosta (*Ortega*), Santiago de los Reyes (*El Rata*), Geraldine Larrosa (*Brigitte, profesora de francés*).

Sinopsis: Dicen que la adolescencia es una etapa de descubrimientos y de confusión, y para Ramón, un chico al borde de los 13 años en el curso de 1975-76, lo fue: el futuro, los estudios, la amistad, el sexo..., todos sus problemas e ilusiones se juntarán con el fin de la Dictadura de Franco y el comienzo de la Transición hacia la Democracia en España.

La Transición española hacia la Democracia

Al morir Franco, Juan Carlos juró su cargo como Rey ante las Cortes. Todo era incertidumbre: los franquistas querían la continuidad de la dictadura, los demócratas (en el exilio, la clandestinidad y en prisión) una democracia auténtica. Con muchos problemas, y a través del consenso, se realizó la Transición hacia la Democracia.

La Transición fue un proceso por el que España dejó atrás el régimen dictatorial de Franco, transformándose en un Estado social, democrático y de derecho, recuperando así las libertades perdidas con el golpe de estado del año 1936.

Fechas y hechos clave en este proceso son:

- El 20 de noviembre de 1975 cuando muere el dictador Francisco Franco.
- La proclamación de Juan Carlos I de Borbón como Rey de España ante las Cortes el 22 de noviembre de 1975.
- La dimisión como Presidente del Gobierno el 1 de julio de 1976 de Arias Navarro, un político más ligado a la etapa anterior que a la que se quería empezar, y su sus-

titución por Adolfo Suárez, encargado de entablar las conversaciones con los líderes de los diferentes partidos políticos y fuerzas sociales.

- El 15 de diciembre de 1976 se celebró el Referéndum para la Reforma Política, que fue aprobada por el pueblo español, derogando así el sistema político franquista.
- Las primeras elecciones democráticas desde el fin de la guerra civil: el 15 de junio de 1977. Unión de Centro Democrático (UCD) es el partido más votado y, aunque no alcanza la mayoría absoluta, es el encargado de formar gobierno. A partir de ese momento comienza el proceso de redacción de la Constitución.
- El 6 de diciembre de 1978 se aprueba en referéndum la Constitución Española, que entra en vigor el 29 de diciembre.
- Al inicio de 1981, dimite Adolfo Suárez. Durante la celebración de la votación en el Congreso de los Diputados para elegir como sucesor a Leopoldo Calvo Sotelo, se produce el golpe de Estado dirigido por Antonio Tejero, Alfonso Armada y Jaime Milans del Bosch. El golpe fracasa.
- El Partido Socialista Obrero Español obtiene la mayoría absoluta en las elecciones del 28 de octubre de 1982 con 202 diputados al Congreso de un total de 350 escaños.

Fíjate bien, antes de ver la película, en lo que nos cuenta

En una primera lectura de la película, lectura denotativa, descriptiva, *Eres mi héroe* nos cuenta:

- La historia de *Ramón*, un adolescente que llega a Sevilla con 13 años, esa edad en la que se es demasiado mayor para ser un niño y demasiado pequeño para ser un adulto.
- La introducción muestra el sentimiento de soledad del protagonista que nos descubre sus tres reglas básicas de supervivencia: *no pelear, no chivarse, no llorar*. ¿Las cumplirá o no?
- Comenzamos con el problema del acoso escolar que sufre *Ramón* desde su llegada al instituto, donde se le menosprecia, insulta y agrede, sin que nadie le ayude.
- Después, *Ramón* descubre la amistad, el amor, pero también la traición, la rabia y el odio.
- Fíjate atentamente en:
La familia de *Ramón*: la *madre*, más comprensiva; el *padre*, mucho más severo.
El momento histórico que vivía el país: observa a *Mateo*, el cura “progre” que abre los ojos a sus expectantes alumnos, la amenazadora presencia de *Don Félix*, profesor facha y brutal; los panfletos políticos que *Ramón* esconde sin entender su significado, las pintadas en las paredes, las noticias que da la “tele”, las manifestaciones y el mitin final.

En una lectura connotativa, más profunda, buscando significados simbólicos:

- En *Eres mi héroe*, a través del cambio que vive *Ramón*, en el que dejará atrás la adolescencia y crecerá como persona, se nos muestra el cambio que vive España, que tras la muerte de Franco (noviembre de 1975), inicia la Transición a la Democracia.

- Observa al personaje de *Nube de Agua*, ¿quién o qué crees que es, qué significa?
- Es muy interesante el uso que hace de la música Antonio Cuadri: para *Ramón* es un refugio frente a la situación de soledad y temor en la que vive; también es un punto de unión con su *madre*. Escucha las letras, tienen un gran valor simbólico por lo que dicen.

Fíjate bien, antes de ver la película, en cómo nos cuenta todo lo anterior

- ¡Atención, no te pierdas los títulos iniciales! ¡Son muy importantes!
- Con estructura en forma de *road movie* circular: comienza y termina con un viaje.
- Usando el paso del blanco y negro de las fotos al color, para situarnos desde el pasado en el presente en que se desarrollará la acción.
- Con dos líneas argumentales: la historia de *Ramón* y la historia de España.
- Con forma de historia amable, muchos de sus diálogos y situaciones provocan risas y sonrisas, pero también nos hacen pensar, pues hay situaciones muy amargas.
- Todo lo vemos y oímos a través de las emociones, los sentimientos y los razonamientos de *Ramón*, el protagonista. Su voz en *off* conduce el relato.
- A destacar las interpretaciones estupendas de todos los intérpretes. Con un reparto en su conjunto muy bien seleccionado.
- Atención a la pandilla de “*los repetidores*”.
- Fíjate en *Don Matías*, el director del instituto; *Don Félix*, el profesor de FEN (Formación del Espíritu Nacional: una asignatura que explicaba las ideas políticas del gobierno franquista); la profesora de francés.
- El personaje de *Paloma* es también muy interesante.
- La película se completa con otros “personajes esenciales”: las calles de Sevilla y la música de la época, según Cuadri, “*un personaje también invisible, pero que tiene mucho sentido*”. Se rodó en cine y se digitalizó para, en el etalonaje, manipular los colores: los tonos brillantes pierden fuerza al aparecer los problemas, volviéndose más oscura la fotografía.

Proyección de la película

Siempre es lo idóneo verla de un tirón, pero por su duración y para ajustarse a los periodos lectivos puede verse en dos partes, empezando la segunda en 43’20” (punto 14 de la memoria narrativa).

Memoria narrativa

En letra *cursiva* lo que se oye. En normal, lo que se ve.

1. Secuencia inicial de títulos. Parto. *Llegué a este mundo de culo y así he seguido durante los 13 años que llevé por aquí.*
2. Ante los problemas de acoso escolar, *Ramón* decide hacerse “invisible”: *No pelear, no chivar, no llorar.*

3. Gran plano general de Sevilla, septiembre 1975.
4. Primer día de clase, primeras burlas y acoso por parte de “los repetidores”.
5. *¿Otra vez? Ya sé que al principio te cuesta, pero tienes que poner algo de tu parte.*
6. *Aparece Nube de Agua: no pedir a guerrero vencer, sólo luchar.*
7. *Ramón* se toma la justicia por su mano y le da un cabezazo a *Rafa*. Rompe su primera regla. El padre echa la culpa a su hijo por no saber aguantar una broma.
8. *Don Matías* anuncia en clase la muerte de Franco.
9. *David* se le acerca. *La verdad es que Rafa es un poco gilipollas*. Se van haciendo amigos.
10. Pasan de todo en clase de Religión y *Mateo* les ofrece hablar de sexo. Gran participación.
11. Estando en el garaje de *David* llega el resto de la pandilla. *David* le defiende y *Rafa* se va.
12. Se atreve a hablar con *Paloma* y empiezan a salir.
13. *Rafa* vuelve a la pandilla y se dan la mano.
14. Otra clase “democrática” de *Mateo*: les habla de política y dice que *Don Félix* es un fascista.
15. Se emborrachan en el garaje y, ante la presión del grupo, para no quedar como un “gallina” *Ramón* pincha una rueda del coche de *Don Félix*.
16. Llega tarde a casa, hay bronca. *Venga hijo, vamos a hablar como hemos hecho siempre tú y yo*, pero *Ramón* no cuenta nada. Su madre ya le empieza a tratar como a un adulto.
17. Ante las presiones de *Don Félix* y de *Don Matías*, *Ramón*, engañado y para salvar a sus padres, delata a *Mateo*, el profesor de religión. Rompe su segunda regla.
18. *Ramón* quiere disculparse con *Mateo*, pero no se atreve; finalmente se lo dice a *David*, que le acusa de chivato y finaliza su amistad con él.
19. Por *Paloma* se entera de que fue *Rafa* quien le había delatado ante el director, se lo cuenta a *David* y recuperan la amistad. *Un amigo es tu hermano aunque te folle*.
20. Le pega una paliza a *Rafa*.
21. *Nube de Agua* se despide de *Ramón*. *Sigue tu camino Ramón, sigue sin miedo*.
22. Se termina el curso y su rendimiento académico empeora (ocupa la última fila).
23. *La profesora de francés* está desbordada, siente que ha fracasado. *Ortega* le da las gracias en perfecto francés: *yo amo el francés. Yo amo el francés gracias a usted*.
24. *Paloma* rompe con *Ramón*. *¡Olvídame niño!*
25. Está muy triste porque le ha dejado *Paloma*, le echan del colegio y se van de Sevilla. *David* le echa la mano al hombro. *Me da pena que te vayas, mucha, de verdad*.
26. *No me llamo Moncho, ni Monchito, me llamo Ramón, ¿vale? ¡Qué voy a cumplir 13 años!*
27. Descubre a *Paloma* y *David* abrazados y besándose. *David* y él se cruzan las miradas. Lloro. *Mi tercera regla definitivamente rompiéndose en pedazos y yo derrotado, rendido, sin saber qué hacer ni adónde ir*.
28. En un mitin se encuentra con *Mateo*, que le facilita que descargue su conciencia. *Tú eres mi amigo, un amigo de verdad. ¿Recuerdas lo que decíamos en clase?*

29. Sucesivos fundidos encadenados que terminan en fotos fijas muestran el mitin repleto de gente con banderas republicanas y con una pancarta colgada del puente: ¡LIBERTAD!
30. Se van a Madrid, desde la ventanilla del coche ve a *David*, que aprieta a correr hasta alcanzarle para regalarle su camiseta del Betis como despedida.
31. Dieciséis años después, *Ramón* aparca la moto con su guitarra frente al taller de *David* y le devuelve la camiseta, éste sonrío.
32. Títulos finales. Dedicada “A todos los que lucharon y luchan por LA LIBERTAD”.

Analizamos la película

El cine: un lenguaje que representa la realidad para comunicar ideas y sentimientos

Pocas artes consiguen una comunicación como el cine. El mecanismo que facilita esta relación por la cual nos identificamos con un personaje se basa en nuestra capacidad de empatía, la capacidad de ponernos en la situación de los demás, que es la que nos lleva a involucrarnos en las peripecias de los personajes y a vivirlas como propias. Por eso, si además de ver y vivir la película sabemos leerla disfrutamos más del cine.

¿Cómo se lee una película?

1. Lectura denotativa: se ve, se oye y se describe lo que se ha visto y oído.
2. Lectura connotativa: se busca el significado de todo lo anterior. Las películas, si las analizamos, quieren decir más de lo que a simple vista muestran. Buscamos lo simbólico, más allá de lo evidente.

El cine es un lenguaje de imágenes, sonidos, montaje y presencia humana

El lenguaje sirve para comunicarnos, en este caso para que el director nos cuente desde su punto de vista la historia de *Ramón* y la de España.

La de *Ramón* es la historia de un chaval de 12 años que cumple 13 (que deja de ser niño aunque todavía juega, que descubre el sexo) y la de sus relaciones con otras personas; éstas son negativas (el acoso escolar, las respuestas violentas que él da, la violencia que ejercen sobre él *Don Félix* y *Don Matías*), y positivas (la amistad con *David* y *Mateo*, su relación con *Paloma*, la comprensión de su madre).

La historia de España la cuenta Cuadri como en un segundo plano, aunque paulatinamente se hace más evidente porque Ramón se va politizando, aunque no entienda todo: la clase de FEN; el anuncio de la muerte de Franco que después se ve en la televisión; Juan Carlos jurando su cargo de Rey en la TV (que Ramón ve en un escaparate y es en color, simbolizando el contraste con la época oscura del franquismo); las primeras octavillas pidiendo libertad (que también recoge *David*, cuyo padre habla mucho de política aunque su hijo no se entere); las pintadas, las clases democráticas de *Mateo* (en las que explica todo lo contrario que *Don Félix*, el profesor de FEN); el cambio en el aula del retra-

to sobre la pizarra: del de Franco al del Rey; las revistas que lee (Cambio 16), la manifestación en la que se ve envuelto, y el mitin en el que se reencuentra con *Mateo*.

El director utiliza todos los recursos del cine para contar en imágenes la historia: el B/N para el pasado, el color para el presente; los planos congelados para que veamos bien a los personajes que describe, la cámara rápida y lenta según le convenga (historia escolar de *Ramón*); la cámara generalmente sobre el trípode, y para los momentos de tensión al hombro (así se mueve y acrecienta esa sensación: por ejemplo, cuando le pegan, al entrar por vez primera en el garaje de *David*, en la pelea con *Rafa*); manejando la escala de planos y los diferentes ángulos en toda su variedad para dar agilidad.

La dirección artística ha cuidado todos los detalles; compara, por ejemplo, las calles de Sevilla en 1976, llenas de pintadas políticas, con la puerta del taller de motos de *David* en 1992, con un graffiti típico del movimiento hip-hop.

¿Te has dado cuenta de que cuando peor se siente *Ramón* (después de delatar a *Mateo* y tras descubrir a *Paloma* y *David* besándose), llueve o cae la tarde (cuando *David* le rechaza por chivato)? Sí, llueve porque el director lo quiere; la tristeza del protagonista se ve así reforzada, pues el tiempo nublado, la lluvia, la noche, son opuestos a la alegría, que se identifica con la luz brillante del sol. No lo olvides: el cine es una representación de la realidad, y es tarea del equipo de fotografía resaltar estos matices.

De igual forma, el sonido es manipulado para contar mejor la historia. De los elementos que forman la banda sonora de un film, están los cuatro: las voces (en *off* y diálogos), la música (en los malos y en los buenos momentos *Ramón* la escucha y “la toca”, pero las canciones son diferentes y acordes a su ánimo), los efectos (el ruido del balonazo en el patio) y el silencio (en clase cuando *Mateo* habla de política y todos atienden).

La película se ha ordenado con un montaje cronológicamente lineal donde, a base de elipsis, el tiempo real (29 años) se condensa en 103 minutos de tiempo cinematográfico, con tres recursos que hacen avanzar la narración dándole ritmo: la voz en *off* como hilo conductor, las secuencias dialogadas y las montadas sobre la música.

Un ejemplo de cómo se monta sobre la música: *Ramón*, en su casa, después de despedirse de *David* (*me da pena que te vayas*), pone el tocadiscos y, con la canción que escucha (música naturalista, *Nadie duerme sin sueños de amor*), le acompañamos por la calle hacia el garaje de *David* oyendo la canción (en realidad él la oye en su mente, música convencional), hasta que desde dentro del garaje se oye la canción (música naturalista). Tres espacios distintos unidos por el mismo sonido para describir dos estados de ánimo.

Por último, para que nos creamos la historia, es fundamental que los personajes estén bien interpretados: desde los protagonistas hasta el resto del *casting*.

***Eres mi héroe*, una road movie con estructura circular**

La película avanza cronológicamente siguiendo la vida de *Ramón* y a la vez vemos un episodio de la historia de España: la muerte de Franco y la Transición a la Democracia. La película tiene esta estructura:

1. Del vientre materno al mundo exterior, Zaragoza 1963.
2. La historia escolar de *Ramón*, fotos de ciudades y colegios, con la carretera de fondo.
3. Viaje a Sevilla, 1975. Atraviesa un túnel. Desde la ventanilla del coche ve la ciudad.
4. Curso 1975-76. En él, *Ramón* dejará atrás la adolescencia. Muere Franco.
5. Se va a Madrid. Desde la ventanilla ve la ciudad. Atraviesa un túnel en 1976.
6. Sale de un túnel en 1992 y regresa a Sevilla.

La vida como viaje, el viaje como metáfora

Antonio Cuadri usa el viaje como realidad y como metáfora (la vida como viaje), con el paso de los túneles con un valor simbólico. Un túnel es un lugar oscuro, de paso, en cuyo final encontramos la luz: el primer túnel es la vagina materna; el segundo, al llegar a Sevilla, simboliza la adolescencia (curso 75-76), y de él sale *Ramón* para regresar por el mismo túnel real dieciséis años después, ya como un joven adulto (1992). Además, el túnel tiene otro significado: el periodo de la Dictadura franquista, un largo periodo oscuro (1939-1975), sin libertades (dice *Mateo*: “*tenemos que luchar por una Constitución y por unas elecciones libres (...) para que la igualdad, la libertad y la dignidad se instalen de una vez en esta puñetera tierra*”). Visualmente, esto es evidente cuando *Ramón*, huyendo de los guardias que reprimen la manifestación, se refugia en un patio donde coincide con un manifestante, está oscuro y éste le dice que hay que seguir luchando hasta conseguir la libertad, entonces abre la puerta y se va: una luz blanquísima ilumina a *Ramón* y la calle se ve radiante, símbolo de la luz de la libertad al final del túnel de la Dictadura franquista.

Actividades tras la película

El gravísimo problema del acoso escolar

1. El *bullying* es malo para todo el mundo. Si unes bien las columnas lo comprobarás.

- | | | |
|-----------------------------------|---|---|
| Para los violentos porque | • | • Afecta gravemente al desarrollo de su personalidad |
| Para las víctimas porque | • | • Dificulta su labor profesional |
| Para el resto de escolares porque | • | • Reciben el mal ejemplo de ver que triunfa la ley del más fuerte |
| Para las familias porque | • | • Les ocasiona otros problemas con sus hijas e hijos |
| Para el profesorado porque | • | • No soluciona los problemas que les hacen actuar así |

2. Un experto en el tema cuenta que, dando charlas en los institutos, sin saber si es cierto o no, dice: “aquí hay una persona que está sufriendo...”, y toda la clase se vuelve a mirar en la misma dirección. ¿Qué crees que significa esto? Ponlo en relación con la frase de Martin Luther King (gran activista a favor de los derechos humanos y de la no violencia): “no recordaremos las palabras de nuestros enemigos, sino el silencio de nuestros amigos”.

3. *Bullying* viene del verbo inglés *to bully*, intimidar. Como sustantivo, un *bully* es un matón. Y un matón es “el que presume de valiente y provoca a otras personas o trata de intimidarlas”. Así, el *bullying* o acoso escolar es un tipo de agresión física o psicológica que, de manera continuada, ejerce un chico, una chica, o un grupo sobre otras personas en el ámbito escolar. Hablar mal de alguien, insultarle, intimidarle, hacerle el vacío, ponerle apodos y, finalmente, agredirle (empujones, golpes, zancadillas, patadas e, incluso, robos) son las formas más comunes en las que se manifiesta el acoso. “Tampoco hacía amigos. Todos terminaban yendo a por mí, y pronto empecé a saber lo que era el miedo (...), para colmo de males, en clase siempre era el nuevo (...). Así crecí, coleccionando cicatrices y moratones” - relata Ramón. Es evidente que al llegar al nuevo colegio sufre acoso escolar, ¿no? De las acciones negativas que conforman el acoso, indica las que sufre.

4. Según las investigaciones, cualquiera puede ser víctima del acoso, basta con que la persona que maltrata se crea más fuerte y te elija; no obstante, hay situaciones y características personales que pueden propiciar el ser víctima del *bullying*. En el caso de Ramón, ¿qué circunstancias y características serían éstas?

5. Recuerda la escena en que Ramón es presentado a sus nuevos compañeros de clase, quienes ven en la imposibilidad de decidirse entre el Sevilla y el Betis un signo de debilidad que marca su etapa de persecución en el nuevo centro. ¿Crees que los profesores actúan bien?, ¿qué deberían haber hecho?

6. Hablando de profesores, explica cómo son los que tiene Ramón, fijándote especialmente en las dos formas antagónicas que tienen para conseguir el silencio y la atención de la clase Don Félix y el cura Mateo.

7. Los que contemplan el acoso también maltratan con su silencio cómplice, pues propician que el agresor se crezca y que la víctima se sienta más sola. ¿En qué momento de la película vemos esto? ¿Qué hubieras hecho tú de estar allí y por qué?

8. Cuando la madre de Ramón descubre que su hijo tiene una herida en la frente y le dice “¿otra vez? Tienes que adaptarte y poner algo de tu parte”, ¿qué crees que piensa que ha pasado “otra vez”?

- Que su hijo ha tenido una pelea en el colegio sin importancia
- Que es víctima de acoso escolar

¿No debería averiguar algo más? Las peleas siempre tienen importancia, no son juegos. Por otra parte, Ramón hace frente a la situación usando la violencia, ¿crees que obra bien?

- Sí, demuestra que es fuerte y se hace respetar
- No, la violencia solo produce violencia

9. ¿Por qué *David*, cuando se relaciona con *Ramón*, no quiere que nadie les vea?
- No quiere que piensen que es homosexual si le ven con un chico
 - Por miedo a la presión del grupo, a que sus amigos la tomen con él como con *Ramón*

Las emociones de los personajes y las tuyas

10. Una de las frases para anunciar la película decía: “*Todo estaba cambiando, su vida también*”. Pon algunos ejemplos que demuestren la segunda parte.
11. Cuando *Ramón*, tras escuchar sus consejos para acercarse a *Paloma*, le dice a *Nube de Agua*: “*pues ese soy yo: un gallina, un capullo, ¿vale?*”, manifiesta un problema de:
- Se describe: él es así
 - Autoestima, tiene un bajo concepto de sí mismo
12. El cura *Mateo* dice: “*Vamos a hablar por primera vez de lo que realmente os interesa*”. ¿A qué se refiere? ¿A ti qué es lo que realmente te interesa ahora?
13. Cuando la madre de *Ramón* dice: “*Y yo también tuve mis sueños, pero conocí a tu padre, me casé, dejé los estudios, creo que soy feliz*”, resume su vida. ¿Está satisfecha?
14. La presión del grupo nos obliga, en ocasiones, a hacer lo que no queremos y, para ser como el resto, hacemos cosas que no haríamos por nuestra cuenta. Esto nos sucede porque nuestra personalidad se está formando. Hay dos momentos de la película en que a *Ramón* le sucede esto, ¿los recuerdas?, ¿qué hubieras hecho en su lugar?
15. *Ramón* se entera de que *Rafa* se ha chivado del pinchazo y le pega. ¿Actúa bien?
- Sí, *Rafa* es un chivato y le ha traicionado
 - Sí, tiene que demostrar a los colegas que él no es un traidor ni un cobarde
 - No, lo único que consigue es que *Paloma* le deje y que le expulsen del colegio
 - No, nunca es correcta la respuesta violenta, no soluciona nada
16. La primera vez que *Ramón* le pega a *David* está preocupado por si le echan del colegio, en cambio la segunda vez, no, ¿sabes por qué?
17. ¿Podemos decir que *David* le “roba la novia” a *Ramón*?
- Sí, claro
 - No, ya no salen juntos cuando se “enrolla” con él
 - No, *Paloma* elige libremente
18. Cuando la profesora de francés dice “*¡Ya estoy harta! No puedo más (...) tengo la sensación de haber perdido el curso*”, ¿qué expresa? ¿Se te ha ocurrido pensar que muchas veces hacemos daño, sin querer, a los demás?

19. En la película se utiliza la palabra “maricón” para menospreciar e insultar. Para que *Ramón* beba le dicen “*bebe, coño, no seas maricón*”. ¿Crees que es correcto insultar a una persona por su opción sexual? ¿Has pensado lo que siente tu compañera de clase que tiene un hermano con Síndrome de Down cuando utilizas la palabra “subnormal” para insultar?

20. Por el contrario, también hay gestos amables, de esos que necesitamos para sentirnos bien: la actitud comprensiva de la *madre*, la bondad de *Nube de Agua*, el abrazo de *David* a *Ramón* cuando se siente incomprendido (“*otra vez a empezar de nuevo, mis padres a lo suyo; ellos no me entienden*”), las sonrisas y el abrazo de *Mateo* cuando le confiesa que él le delató. Mejor sonreír que insultar, ¿no?

21. Cuando *David* echa la camiseta del Betis por la ventanilla, la *madre* hace parar el coche y le pregunta a *Ramón* si quiere despedirse. *Ramón* con la cabeza dice que no y ella insiste: ¿seguro? *Ramón* esta vez no contesta, tampoco *David* se ha acercado al coche, pero no se va. ¿Cómo explicas estos comportamientos?

22. En la película se habla del valor de la amistad, ¿quién es el mejor amigo de *Ramón*?

- Nube de Agua*
- David*
- Mateo*
- Su *madre*
- Ramón* no tiene amigos
- Paloma*

23. Para casa. Haz memoria y escribe tus recuerdos escolares: las clases, el recreo, la pandilla, los maestros, las profesoras que has tenido; tal vez alguna gamberrada, algún problema grave... ¿Tienes fotos? Búscalas, te ayudarán a recordar.

24. ¿Cuál es tu mejor recuerdo de la vida escolar? ¿Y el peor?

25. En *Eres mi héroe*, ¿qué secuencias te han impresionado más y por qué?

26. ¿Con qué personaje te identificas?, ¿cuál te gustaría ser?

27. Por el contrario, ¿cuál es el que peor te cae?

Curso 1975-76, la situación política del momento

28. Si no lo sabes, documéntate para saber quién fue Franco y a qué se le llama la Transición.

29. Define: república, monarquía, guerra civil, dictadura, democracia, libertad, preso político, reforma política, amnistía, partido político, sindicato, constitución, elecciones libres, Cortes.

30. Pregunta en casa a tu madre y a tu padre sobre sus recuerdos de la escuela y, especialmente, cuando estudiaban el curso 1975-76 (diles que fue cuando murió Franco, que te expliquen cómo se enteraron de su muerte). Después compara con lo que has visto en *Eres mi héroe*.

31. El cura *Mateo* mira un dibujo que ha hecho *Ortega*, ¿lo has reconocido? Es una copia de un cuadro del pintor Delacroix (pintado en 1830, se conserva en el Museo del Louvre, en París); busca en tu libro información sobre las revoluciones liberales del siglo XIX, es muy fácil que esté, así averiguas cómo se titula, o localízalo en Internet. Después tienes que explicar qué relación tiene ese título con lo que sucede en la Transición política española (en comparación con la Dictadura franquista).

32. Hay personajes que tienen cierto valor simbólico. Te proponemos que lo busques en la columna de la derecha y lo unas con flechas:

- | | | |
|--------------------------|---|--|
| <i>Mateo</i> | • | • El miedo a lo que pudiera pasar tras la muerte de Franco |
| <i>Don Félix</i> | • | • El futuro de la España democrática |
| <i>Ramón y David</i> | • | • La Transición hacia la Democracia |
| <i>La madre de Ramón</i> | • | • Los fascistas partidarios del Franquismo |

33. ¿Por qué la madre de *Ramón* tiene miedo de los panfletos políticos que guarda su hijo y decide tirarlos para no meterse en un lío gordo?

- No quiere que su marido se enfade
- Como todas las mujeres, es muy miedosa
- En ese momento no hay libertad de expresión ni son legales los partidos políticos

34. La madre de *Ramón* dice: “Y yo también tuve mis sueños, pero conocí a tu padre, me casé, dejé los estudios, creo que soy feliz”. ¿Por qué dejó de estudiar cuando se casó?

- No necesitaba estudiar, con el sueldo de su marido era suficiente
- Tenía que cuidar de su hijo y no tenía tiempo para más
- Entonces estaba mal visto que las mujeres casadas trabajasen fuera de casa

35. Recuerda las escenas de clase que aparecen en la película, ¿qué echas en falta?

El cine es un lenguaje audiovisual que sirve para representar la realidad

36. Tras ver una escena varias veces, escribe el guión literario sin diálogos, describiendo las acciones, y después escríbelo con los diálogos.

37. Escribe una crítica (opinión informada y razonada) aconsejando o no la película.

38. *Eres mi héroe* se estrenó el 30 de mayo de 2003. Busca en Internet la información que aparezca, léela y compara con tu crítica.

39. ¿Quién es el héroe del título de la película?
40. ¿Qué otro título le pondrías tú?
41. ¿Cuál es el argumento principal de la película? ¿Y el secundario?
42. De los diferentes temas que trata la película, enuméralos del 1 al 4 según te hayan interesado más o menos:
- El acoso escolar
 - El valor de la amistad
 - La adolescencia, el “descubrimiento” del sexo
 - La situación política del país (la Transición hacia la Democracia)
43. Pon al lado de cada frase el nombre de su autor:
- *Todos iban a por mí. Muy pronto empecé a saber lo que era el miedo.*
 - *Enemigo parecer grande si tener poder, si quitar poder parecer hormiga.*
 - *Vamos a hacer una clase distinta. Libre y democrática.*
 - *Con el nuevo año llegaba el mejor regalo que me podía imaginar: un amigo, por fin.*
 - *Durante algunas semanas seré yo el que os dé la clase de religión.*
44. ¿Quién es *Nube de Agua*?
- Un amigo gallego de *Ramón*
 - Un amigo invisible que se ha inventado *Ramón*
 - Un fantasma indio que se le aparece a *Ramón*
 - El propio *Ramón*, su otro yo que le ayuda a crecer, aunque a veces se equivoca
45. ¿Cuando *Nube de Agua* le dice a *Ramón*: “*sigue tu camino, Ramón, sigue sin miedo (...)* *Tienes el poder en tus manos*”, le está diciendo que...
- Cada uno es dueño de su destino, que si perseveras y te esfuerzas consigues tus metas
 - ¡Yo qué sé, a *Nube de Agua* no hay quién le entienda!
 - En el futuro será guitarrista
46. Avanza el curso y *Ramón* empeora su rendimiento, ¿cómo lo sabemos?
47. Al terminar la película, hay un momento en el que *Ramón* se da cuenta de que cuando *Nube de Agua* le dice “*tienes el poder en tus manos*”, le está indicando que será guitarrista. Es una imagen muy clara, ¿la recuerdas?
48. La música en la película es importantísima, sirve para transmitirnos las emociones del protagonista, tanto si está triste como si está alegre. Pon ejemplos de ambos casos.
49. Marca los calificativos que crees que mejor definen la película:

Divertida Intrascendente Aburrida Juvenil Dramática Histórica
 Interesante Con mensaje Autobiográfica Recomendable Diferente a las
 que veo Otros...

Vocabulario cinematográfico

Ángulo. El punto de vista desde el que vemos, la posición en que colocamos la cámara: normal, picado y contrapicado (en las secuencias de clase), inclinado (uno de *Don Félix* con el perro), vista de gusano, vista de pájaro (el disco girando con el indio de juguete).

Argumento. Desarrollo de una idea o tema por medio de una historia protagonizada por diversos personajes que viven diferentes situaciones.

Casting. Reparto. También el proceso por el que se seleccionan y adjudican los papeles.

Dirección artística. Diseña y construye los decorados, ambienta los espacios escénicos.

Elipsis. Procedimiento que permite saltar en el tiempo y/o el espacio sin pasos intermedios. Sin ella, las películas sólo contarían historias que durasen 90 minutos o serían interminables. En ésta, en los 22 minutos iniciales vemos los primeros 12 años de vida de *Ramón*; al final, entra por un túnel en 1976 y sale en 1992 en segundos en la pantalla.

Etalonaje. Proceso posterior al rodaje en el que se ajusta el color y la luminosidad, dando igualdad fotográfica a los planos. Ha enriquecido sus posibilidades con la tecnología digital.

Fotografía. El equipo de fotografía es el responsable técnico y artístico de la toma de imágenes, cuidando de la iluminación y de los encuadres.

Mass media. Medios de comunicación de masas. Prensa, radio, cine, TV e Internet nos informan, pero al mismo tiempo se han convertido en poderosos medios de manipulación, porque no muestran la realidad sino una representación de la realidad.

Montaje. Proceso de escoger, ordenar y empalmar todos los planos rodados según una idea y un ritmo determinados, ensamblando también las imágenes con los sonidos. Se realiza siguiendo las directrices de la persona que ha dirigido el film. Uno de los estudiosos del montaje fue el soviético Koulechov, quien, tomando dos planos que no tenían relación, comprobó que juntos adquirían un nuevo significado; así montó un primer plano inexpresivo de un actor intercalando un plato de sopa, una niña muerta, una mujer atractiva, comprobando que el público entendía que el hombre tenía hambre, estaba triste, deseaba a la mujer, descubriendo el poder de sugestión del montaje.

Música naturalista o diegética. La que pertenece al universo de la historia que se narra. Cada vez que *Ramón* pone un disco.

Música convencional. No pertenece a la historia real, “ahí” no hay música, se usa para crear un clima emocional y añadir información. Ambas las usa muy bien Antonio Cuadri.

Plano. Espacio recogido dentro del encuadre. Según el tamaño de la figura humana: general, entero, medio, primer plano, detalle. Se compara con la palabra o la frase.

Productor. Es la persona responsable de la búsqueda, selección y gestión de los recursos humanos, financieros y materiales, necesarios para hacer una película. Cuando más de una empresa produce la película, se habla de coproducción.

Revistas de cine. Dan noticias de los rodajes y estrenos. Hoy puedes encontrar algunas interesantes en la red: www.labutaca.net, www.todocine.com, www.cineparaleer.com.

Road movie. Películas de carretera. Género en el que el viaje, además de llevar a los personajes de un lugar a otro, les obliga a tomar decisiones. Por ejemplo, *Carreteras secundarias*, ambientada en la España de 1974 (Emilio Martínez Lázaro, 1997). Todas las adaptaciones que se han hecho sobre el Quijote son *road movies*: *Don Quijote* y *Sancho* no solo corren aventuras sino que también experimentan cambios en su personalidad.

Secuencia. Escena o conjunto que configuran una unidad dramática y dan continuidad narrativa al guión; se desarrolla como una unidad de tiempo. Se compara al capítulo.

Tema. La idea que se cuenta. El mismo tema se puede contar con diferentes argumentos.

Tiempo cinematográfico. El cine no es la realidad, es una representación de la realidad; de la misma manera, el tiempo real y el cinematográfico no son iguales (excepto en el plano secuencia). El tiempo real se acorta en las películas mediante el montaje elíptico y la aceleración o cámara rápida. Cuando se quiere dilatar el tiempo, se usa la cámara lenta o ralentización (ambas en las secuencias escolares de la infancia de *Ramón*), el congelado o un montaje reiterativo, en el que se ve lo mismo desde diferentes puntos de vista.

Trípode. Soporte de tres patas sobre el que se apoya la cámara. Cuando la cámara no se apoya ahí, se lleva al hombro, y existe un arnés especial para llevarla (steadycam). La elección de una u otra opción se hace siempre en función de la imagen que queramos dar para lo que contamos. Lo más usual es usar trípode, que a su vez suele ir en otros soportes: *dolly* (trípode con ruedas), *travelling* (plataforma con vías), grúa (con ruedas y brazo articulado). El final de la secuencia en que *Ramón* delata a *Mateo* es con grúa.

Voz en *off*. Voz de alguien que está fuera del campo de la imagen o de alguien que no habla directamente, sino que transmite sus pensamientos.

Antonio Moreno
Virtudes Näf-Piera
Enrique Ros

**Algunas posibilidades
para trabajar con los
textos introductorios a
las lecciones**

ALGUNAS POSIBILIDADES PARA TRABAJAR CON LOS TEXTOS INTRODUCTORIOS A LAS LECCIONES

*Antonio Moreno, Virtudes Näf-Piera y Enrique Ros
Profesores de español del Gymnasium de Neufeld. Berna*

Mantenlos ocupados y aprenderán sin darse cuenta

Los autores de este artículo somos personas con muchos años de experiencia tanto en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera como en el de la formación de futuros colegas, bien como tutores en la fase de prácticas, o también como profesores de los cursos de didáctica de la *Pädagogische Hochschule* de Berna¹. A lo largo de nuestra actividad profesional seguimos viéndonos confrontados con la necesidad de hacer interesantes nuestras clases, no sólo para captar la atención de nuestros estudiantes, sino para aumentar la eficacia de nuestros métodos, en los cuales la variedad, bien entendida, es un elemento imprescindible. No se trata sin embargo de variar constantemente métodos y materiales, sino de disponer de un abanico de posibilidades que nos ayude a encontrar el equilibrio entre romper la rutina y no perder demasiado tiempo y energías explicando cómo funciona cada actividad.

Una lección magistral, a la que no importa el tiempo de preparación que se le dedique, está al alcance de casi cualquier persona que reúna los conocimientos apropiados y esté dispuesta a dedicarle el esfuerzo necesario. Pero cuando se tienen muchas horas de clase a la semana y se sigue un libro de texto que en cada unidad usa una estructura similar (texto introductorio, ejercicios, explicación gramatical, por ejemplo), hay momentos en los que debemos encontrar ideas y fabricar material en un tiempo limitado y, a ser posible, hacerlo de forma que sirva en futuras ocasiones. Todos hemos experimentado en algún que otro momento el horror al papel en blanco, lo que en nuestro caso se puede traducir en la incapacidad para trabajar con el ejercicio de turno de una forma que resulte no ya original, sino simplemente atractiva a nuestras y nuestros estudiantes. Pero basta que de pronto se nos ocurra una idea, o alguien nos la proporcione, para emprender el camino que resultará en una actividad bien preparada. Precisamente ésta es la intención de estas líneas, ofrecer unas ideas concretas que puedan servir para encontrar esa inspiración inicial que nos ayude a emprender el camino de la preparación de una lección.

Como los diferentes aspectos a tener en cuenta en la enseñanza de las lenguas extranjeras son muy variados, nosotros hemos decidido centrarnos en esta ocasión en algo muy concreto: cómo trabajar con los textos y diálogos con los que empieza cada unidad en muchos libros de texto. Tras un primer borrador, hemos ido elaborando el siguiente

1. La PH de Berna es el organismo responsable para la formación de profesorado del Cantón de Berna.

esquema en base a un material ya experimentado. No se trata, pues, de una reflexión teórica, sino de un registro de métodos ya empleados, que pueda generar a su vez propuestas prácticas y concretas. Estas ideas no pretenden ser necesariamente originales, aunque puede que alguna actividad se lo parezca a una u otra persona. Algunas resultarán obvias, otras menos. Este artículo supone en primer lugar una ayuda para nosotros mismos en esos momentos en los que necesitamos superar el *horror vacui* al preparar nuestras clases y, al ser publicado, pretende ser un pequeño instrumento útil para aquellas personas que sigan leyendo estas líneas y, sobre todo, para las futuras y los futuros colegas que empiezan en nuestra profesión.

Antes de pasar directamente a mostrar esta recopilación de ideas, permítasenos hacer una observación más de tipo “técnico” y referida a la imposibilidad de ilustrar, por cuestiones de espacio y derechos de autor (los textos que utilizamos pertenecen a las editoriales que publican los libros de texto en cuestión), los diferentes ejercicios con el material que hemos elaborado. Intentaremos que las explicaciones sean lo suficientemente claras, para lo cual dividiremos cada actividad en tres apartados (los dos primeros que aparecen a continuación irán en uno):

- **Material...**- Transparencias, fotocopias, etc. Por supuesto que se parte de la base de que los EE (las y los estudiantes) tienen el libro de texto. También es obvio que indicaremos el material que nos parezca más oportuno en cada caso, pero que siempre existirán otras posibilidades, sobre todo dependiendo de los medios de que se disponga en el centro de enseñanza (toda transparencia puede ser mostrada con un proyector, toda frase entregada en una fotocopia puede ser dictada o escrita en la pizarra para que sea copiada, etc.).
- **...y momento.**- Básicamente se trata de indicar si la actividad está pensada para ser realizada como una primera aproximación al texto, una explotación posterior del mismo, etc. Siempre que se diga “antes” o “después”, se referirá al momento en el que el texto en cuestión haya sido ya analizado y comprendido, bien por los EE en casa o en la clase con ayuda del P (el profesor o la profesora).
- **Descripción.**- Explicación de la actividad.
- **Comentario.**- Aquí se indicarán datos a tener en cuenta, problemas o dificultades que puedan surgir o que de hecho han surgido cuando nosotros hemos llevado a cabo esta actividad. Se trata, pues, de comentarios desde la práctica para la práctica.

Propuesta de actividades

1. Preguntas de comprensión

- **Material y momento.**- Transparencias. Mientras se escucha el texto por primera vez.
- **Descripción.**- Escuchar el texto y hacer preguntas muy generales de comprensión. Normalmente ya vienen en los libros de texto, pero a veces es bueno variarlas si son obvias o algo banales (la solución a una, por ejemplo, viene en la siguiente

pregunta, lo cual hace innecesario leer o escuchar el texto, etc.). Se pueden hacer en transparencia (preguntas muy generales) para que sea más natural no abrir el libro mientras se escucha el CD correspondiente y aconsejar a los EE que tomen notas para comentar en pleno.

- **Comentario.-** Normalmente es conveniente respetar en las preguntas el orden de aparición de la información para las respuestas e ir de lo fácil a lo difícil. Las primeras preguntas deberían poder ser respondidas por todos los EE, aunque habría que tener cuidado de que no fueran demasiado simples u obvias. Hemos observado que, como profesores que conocemos ya los textos y personas que dominamos el castellano, tenemos la tendencia a hacer preguntas demasiado difíciles o detalladas. Al fin y al cabo se trata de motivar a los EE al mostrarles que ya son capaces de captar lo esencial en una primera audición. Un modelo que puede dar buenos resultados es combinar dos tipos de preguntas, planteando al principio preguntas, cuyas respuestas sean concretas y poner, hacia el final, otras abiertas, que permitan respuestas más complejas. Esta variedad permite individualizar atendiendo a los diferentes niveles de los EE. Si las preguntas son más complicadas, una posibilidad para facilitar la labor de los EE es que comenten las respuestas en parejas antes de controlarlas en pleno o abrir los libros para comprobar la corrección de las mismas.

2. Frases verdaderas o falsas

- **Material y momento.-** Fotocopias o transparencia. Mientras se escucha por primera vez.
- **Descripción.-** En realidad es una variante de lo anterior pero usando frases V / F (verdadero / falso). Estas frases suelen dar gran juego si se escribe alguna frase polémica o que contenga una sutileza interpretativa. Puede llegar a provocar la discusión entre los EE o entre estos y el P, aunque no hay que abusar de este recurso.
- **Comentario.-** Esta actividad ofrece la posibilidad de incluir en las frases estructuras o vocabulario que quieran ser destacados de forma especial o que complementen las formas que aparecen en el texto. Por ejemplo, si en el texto se dice que algo ocurre “el 12 de octubre”, en nuestra frase podemos poner que eso ocurrió “en octubre”, practicando así la preposición adecuada para los meses.

3. Texto con instrucciones para rellenar huecos

- **Material y momento.-** Fotocopias. Antes o después.
- **Descripción.-** Texto con huecos e instrucciones (palabras en español o en la lengua materna) entre paréntesis (típico con verbos en infinitivo, pero también con variantes del tipo “ser / estar”, etc.) para rellenar antes o después, según el grado de dificultad. Se pueden dejar algunos huecos sin instrucciones cuando el contenido se pueda deducir sin ayuda.
- **Comentario.-** La ventaja de hacer esta actividad antes de tratar el texto consiste en que es posible comentar diferentes variantes cuando se corrija, aunque las solu-

ciones no coincidan con las del libro, lo cual sería un buen repaso a la vez que incentivaría a los EE, quienes podrían así sentir que dominan ya varias posibilidades en la lengua.

4. Pistas para recordar partes del texto (ejercicio oral)

- **Material y momento.-** Transparencia. Inmediatamente después de haber visto y comprendido el texto.
- **Descripción.-** Variante con palabras (español, alemán, inglés,...), imágenes, iconos, símbolos, etc. que sirvan para recordar de qué va la frase que se dijo. Los EE reproducen el texto (mejor diálogos) mirando la transparencia.
- **Comentario.-** Con esta variante apelamos a los recursos que poseen los EE que estudian otras lenguas extranjeras y cuyo bagaje hay que activar y aprovechar conscientemente. No es necesario, en este caso, que reproduzcan exactamente las palabras originales del texto, sino que se hará hincapié en la capacidad para comunicarse en una situación determinada. Es importante, pues, que el ejercicio se haga cuando el contenido del texto esté “fresco”. Si se reservara para otra lección, habría que volver a escucharlo justo antes de intentar ponerlo en práctica.

5. Distribuyendo palabras sacadas del texto

- **Material y momento.-** Fotocopias. Antes.
- **Descripción.-** Hay que elegir las palabras que se quieren sacar del texto y ponerlas en desorden, por ejemplo en orden alfabético, tras cada párrafo. Si se estima conveniente o se quiere practicar un aspecto concreto como el uso de tiempos verbales, la concordancia de los adjetivos o la formación de adverbios, se puede añadir la dificultad de poner las formas básicas (infinitivos o formas de adjetivos no declinadas en los ejemplos dados), de las cuales hay que deducir la adecuada para el texto. Los EE deben distribuir y poner la forma correcta en el lugar correspondiente.
- **Comentario.-** Dependiendo de la dificultad y longitud de los párrafos, se puede optar por agrupar las palabras tras cada párrafo, cada dos, etc.

6. Traduciendo frases

- **Material y momento.-** Ninguno. Después.
- **Descripción.-** Un E traduce tres frases de la primera parte del texto y su pareja tres de la segunda parte. Se intercambian las frases en la lengua materna y vuelven a traducirlas al español con los libros cerrados. Controlan y comentan juntos.
- **Comentario.-** La actividad puede ser un poquito más interesante para los EE si se les dice que pueden introducir alguna variante en las frases que eligen para traducir a la lengua materna. En este caso es imprescindible que los EE corrijan juntos las soluciones y discutan hasta qué punto se ajustan a las propuestas hechas por ellos mismos. El P puede plantear esta variante como obligatoria.

7. Eliminar expresiones del texto (ejercicio oral)

- **Material y momento.-** Transparencias. Textos no demasiado complicados. Después.
- **Descripción.-** Transparencia con huecos eliminando palabras del texto. Lo mejor es hacer dos versiones, dosificando el grado de dificultad o el número de palabras a averiguar. Una forma de quitarle tensión al ejercicio es que los EE pongan la mano sobre el texto del libro abierto mientras leen la transparencia. En caso de sentirse perdidos pueden levantar rápidamente la mano para ayudarse y seguir practicando. A los EE suele gustarles esta actividad, así que no hay problemas a la hora de hacer que practiquen dos versiones en las que se eliminan diferentes palabras, especialmente si se trata de diálogos, pues así pueden hacer la conversación por parejas e intercambiar incluso los papeles.
- **Comentario.-** Las palabras a eliminar pueden ser aquellas que queremos destacar especialmente según el caso, pero otra posibilidad es eliminar palabras en secuencias fijas. Se pueden combinar ambas variantes si se quiere, pero habrá que tener en cuenta que es necesario mantener el orden a la hora de dosificar el grado de dificultad, empezando por la versión más fácil y terminando incluso, si la longitud del texto lo permite, por pedir que los EE reproduzcan el texto en su totalidad.

8. Ordenando el texto

- **Material y momento.-** Fotocopias recortadas. Antes.
- **Descripción.-** Consiste en recortar el texto en párrafos y distribuir una copia por pareja de EE para que lo pongan en orden. Luego se controla y comenta a la vez que se escucha.
- **Comentario.-** Esta actividad se recomienda para textos donde haya nexos de unión identificables o se describa una secuencia hasta cierto punto lógica en el orden establecido. Es recomendable guardar cada copia recortada en un sobre diferente (no cogerlas simplemente con clips pues se pueden salir y hacer que se pierda mucho tiempo volviendo a separar los papeles) y advertir a los EE que no escriban en ellas para poder volver a utilizarlas con otras clases o en otros años.

9. Dos historias en una

- **Material y momento.-** Fotocopias recortadas. Antes.
- **Descripción.-** Variante de lo anterior pero con dos textos (también pueden ser tres) diferentes, pero relacionados entre sí por la temática, el contenido, etc. Hay que recortar cada texto en sus párrafos y mezclarlos para que los EE separen las dos historias. Es conveniente que los títulos se identifiquen claramente (en negrita).
- **Comentario.-** Si se trata de diálogos, se debe tener en cuenta que el que haya protagonistas diferentes facilita mucho la tarea, lo cual puede ser positivo o quitar todo aliciente a la actividad, dependiendo del grado de dificultad. Así que si los personajes son los mismos, esto puede resultar incluso interesante.

10. Practicando los diálogos hablando cara a cara

- **Material y momento.-** Fotocopias recortadas. Después.
- **Descripción.-** Una posibilidad de unir con la anterior, si se trata de un diálogo de dos personas (se puede organizar a tres si son tres las que realizan la actividad juntas), es que no abran el libro para corregir el orden correcto (hacerlo con CD u oralmente) y que cada E tome una parte del diálogo y lo practique con su compañero o compañera con la condición de que mire a la persona a la que está hablando mientras le dirige la palabra (tener un papelito en las manos con la parte correspondiente del diálogo, en lugar de todo el texto en el libro, facilita mucho la tarea de interpretar en lugar de simplemente leer).
- **Comentario.-** Hay que justificar antes a los EE el hecho de que es mucho más fácil memorizar contenidos que formas, o sea, que para repetir unas frases hay que saber lo que se está diciendo, de forma que no pasa nada si hacen algún cambio siempre que se mantenga el sentido de lo dicho. Tampoco importa si tienen que mirar el papel varias veces para decir la frase en cuestión.

11. Buscando errores o diferencias

- **Material y momento.-** Fotocopias. Los EE pueden analizar cada párrafo antes de ser corregido en pleno para dosificar la actividad.
- **Descripción.-** Hay que preparar una variante del texto con palabras cambiadas respecto al original. Estos cambios o “errores” pueden obedecer al contenido o pueden ser errores localizables de antemano. Tras cada párrafo se deben indicar cuántos cambios se han realizado. Luego se van leyendo los párrafos en cuestión y los EE van indicando dónde hay errores y dónde sospechan que podría haber cambios, antes de escuchar la parte correspondiente en el CD.
- **Comentario.-** Ayuda mucho meter errores o cambios obvios y divertidos de vez en cuando. También se presta este ejercicio para resaltar aspectos históricos o culturales que quieran ser destacados de alguna forma. Así, si en un texto se dice que “los jóvenes españoles hoy en día no saben quién fue Franco”, se puede sustituir por “los jóvenes españoles hoy en día no saben quién fue Hitler”, y ya tendremos una pequeña excusa para preguntar sobre los datos que conocen de uno o ambos personajes. Otro detalle a tener en cuenta es la conveniencia, al tratarse a veces de diferencias y no de errores, de que el P tenga una hoja con las soluciones claramente marcadas para no dudar a la hora de corregir el ejercicio.

12. Prestando atención a los párrafos como unidades de sentido

- **Material y momento.-** Fotocopias. Antes.
- **Descripción.-** Dividir los párrafos en dos partes y poner las primeras partes de cada uno de ellos en una columna y la segunda en otra desordenadamente. Los EE deben encontrar las partes de la segunda columna que corresponden a los párrafos de la primera. Dependiendo del grado de dificultad que se quiera dar al

ejercicio, se puede alterar el orden original en la columna donde están los principios de los párrafos. Como ayuda, el P puede escribir en la pizarra o mostrar en una transparencia títulos que pudieran resumir el contenido de cada una de las partes en las que se ha dividido el texto (introducción, orígenes, causas, consecuencias, etc.).

- **Comentario.-** Este ejercicio es especialmente adecuado para textos que exponen una serie de ideas o la situación de un tema concreto. Se trata, fundamentalmente, de una excusa para llamar la atención sobre la estructura de los párrafos y del texto en general, y que, además, se vaya comentando el texto original sin darse cuenta de que estamos leyéndolo de principio a fin. Hacer este tipo de ejercicios con textos bien estructurados debería contribuir, al igual que el ejercicio que viene a continuación, a que los EE prestaran atención a este aspecto a la hora de escribir ellos sus propias composiciones.

13. Prestando atención a la estructura de un texto

- **Material y momento.-** Transparencia y libro o fotocopias. Antes y durante la lectura del texto.
- **Descripción.-** Se presentan en transparencia las diferentes partes que conforman cualquier texto ensayístico, en el caso de textos largos de nivel avanzado, por ejemplo: introducción o presentación, planteamiento, origen, desarrollo, causas, consecuencias, otros aspectos, conclusión, propuestas o soluciones, etc. Los EE leen el texto estructurándolo a partir de las partes presentadas en la transparencia y lo delimitan señalando las líneas que incluye cada parte.
- **Comentario.-** El objetivo de esta aproximación al texto tiene una doble vertiente: por un lado se introduce el vocabulario específico para el comentario de textos (línea, párrafo, primera parte, desarrollo, etc.) y por otro se les invita a reflexionar y analizar la estructura de textos complejos como primer paso para futuros textos en los que los EE pasarán de la identificación a la producción de textos de cierto nivel.

14. Prediciendo el contenido del texto

- **Material y momento.-** Transparencia y fotocopias. Antes y corrigiendo de forma dosificada.
- **Descripción.-** A partir del título del texto, los EE formulan hipótesis sobre los diferentes aspectos que éste podría contener. Las hipótesis se pueden escribir en la pizarra o en transparencias. Se desarrolla con palabras clave a partir de las cuales se continúa elaborando el posible texto. Se puede poner una transparencia con palabras ya preparadas de antemano para que los EE imaginen y formulen algunos elementos. Estas aparecen agrupadas en diferentes párrafos para facilitar la estructura y la comprobación del texto. La comprobación se efectuará a partir de cada párrafo. Primero se escuchan las hipótesis de los EE y después se comprueban escuchando el párrafo. Para completar, se lee el texto y se comentan los

aspectos importantes que no han aparecido hasta ahora. Una variante sería en lugar de palabras claves presentar fotos que muchas veces acompañan al texto.

- **Comentario.-** Esta actividad funciona mejor con estudiantes de nivel avanzado.

15. Exposiciones sobre fotografías

- **Material y momento.-** Transparencias. Antes.
- **Descripción.-** Algunas unidades son introducidas por textos que acompañan unas fotografías determinadas. Con frecuencia se trata de resaltar diferentes aspectos de un país concreto. En este caso, se puede dividir la clase en grupos de tantos miembros como fotografías haya y se le asigna a cada estudiante en el grupo una foto concreta. Éste debe preparar el texto consultando las dudas y apuntar en una hoja unas palabras que sirvan para recordar el contenido (conviene fijar el número: de 3 a 6, dependiendo de la extensión del texto). Tras trabajar el texto de la forma indicada, se cierran los libros y el P irá mostrando en transparencia las fotografías sin el texto de forma que, en el grupo, la persona que ha tenido a cargo una ilustración explique el contenido a sus compañeros y compañeras con las aclaraciones de léxico necesarias y con la ayuda de las palabras que anotó. La actividad se puede cerrar en pleno, con el profesor preguntando a los EE que digan lo que han aprendido sobre las ilustraciones pero exigiendo que hablen primero los que escucharon y luego completen los que las prepararon especialmente.
- **Comentario.-** Hay que tener cuidado a la hora de considerar los textos tratados como “estudiados” si no se hace ninguna actividad posterior en clase, pues pueden surgir problemas de agravio comparativo si se usa el vocabulario de uno de estos textos en una prueba, ya que algunos dirán que lo estudiaron menos específicamente que otros. Así pues, este ejercicio es sobre todo adecuado para aquellos textos que quizás tengan un vocabulario demasiado específico y que no se considere necesariamente como básico para el nivel en el que estén los EE. Aún así, lo aprendido puede ser controlado en una prueba si se ofrecen las fotos en cuestión y se les pide que elijan un par de ellas y comenten libremente su contenido.

Comparte tus ideas y aprenderás sin darte cuenta

En general, y como se ha podido comprobar a lo largo de la exposición de las diferentes maneras de afrontar un texto escrito, en la totalidad de las variantes se practica obviamente la comprensión escrita y la expresión oral, esta última con las modalidades sociales de pleno, pareja o grupos. La comprensión auditiva, si bien es común a la mayoría de las propuestas, es fundamental como trabajo en equipo en las variantes especificadas. Somos conscientes de la escasez de actividades en las que se ejercita la expresión escrita pero, como señalábamos al principio, nuestro cometido era centrarnos en un aspecto muy concreto de la ingente tarea que supone la enseñanza de lenguas extranjeras.

Ni que de decir tiene que la lista de las tareas propuestas seguirá creciendo poco a poco, pero no hemos querido esperar más para que fuera más extensa. La pequeña muestra en este artículo y nuestra evolución como profesionales de la enseñanza y otros campos de la enseñanza del ELE sólo ha sido posible gracias a la estrecha colaboración profesional que durante años mantenemos los autores del presente artículo, cuyo contenido esperamos que facilite la preparación de las clases, además de aportar cierto cambio en el repertorio del que habitualmente disponemos los docentes, sin olvidar una de las partes más interesantes de nuestro trabajo, a saber, el aprendizaje personal y continuo que conlleva nuestra labor. Ésta ha sido, al menos, nuestra experiencia y lo que nos ha llevado a compartir en estas líneas las anteriores reflexiones y conclusiones. La receta es bien sencilla: mostrar lo que se hace y observar lo que hacen los demás, sin que sea necesario inventar la rueda en cada idea. Poner juntos las propias experiencias sobre el papel, como hemos hecho en este caso nosotros, es una buena excusa para fomentar aún más la colaboración. Los canales para compartir son de sobra conocidos, además del más cercano e importante, nuestros colegas de departamento o de otras escuelas próximas, existen instituciones como la Consejería de Educación, que nos proporciona medios como esta publicación, *Aula de Español*, o multitud de plataformas digitales donde se comparte material. Si alguien no sabe por dónde empezar para encontrar estos sitios de intercambio, puede hacerlo visitando aquel donde nosotros nos sentimos en casa, el de la Asociación Suiza de Profesores de Español (www.vsg-aspe.ch). Aquí tendrá la posibilidad de encontrar algo de material didáctico y de aportar sus experiencias, al tiempo que dispondrá de enlaces a otros lugares de intercambio.

Consejería de Educación

**Enseñanzas de Lengua
y Cultura Españolas
en Suiza**

ENSEÑANZAS DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS EN SUIZA

Consejería de Educación

1.- ANÁLISIS DE LOS DATOS RELATIVOS AL AÑO 0 (OPCIONAL) DE LAS ENSEÑANZAS DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS.

Según el apartado 10 de la Resolución de la Secretaría General Técnica de 9 de octubre de 2003, "Podrán ser inscritos en el año 0 (opcional) del nivel I los alumnos que no posean ningún conocimiento de español."

De conformidad con esta instrucción y con el nuevo Currículo de las Enseñanzas de Lengua y Cultura Españolas (BOE 13-IX-2002), en las Agrupaciones de LyCE de Suiza comenzaron a inscribirse alumnos en el año 0 (opcional) del nivel I en el curso 2003-2004. Del total de alumnos inscritos en el nivel I en dicho curso (780), únicamente 8'46 % (66) fueron matriculados en el año 0. Sólo las Agrupaciones de Berna, Ginebra y Lausana se inician en esta nueva experiencia en el citado curso escolar; las ALCEs de Basilea, Neuchâtel y St. Gallen lo hacen al año siguiente, y la de Zúrich no se incorpora hasta el 2005-06.

Los datos que se ofrecen en el siguiente cuadro nos ilustran con detalle sobre la evolución de las nuevas matriculas del nivel I (año 0 y año 0 + I-1) a lo largo de los cuatro últimos cursos en las distintas Agrupaciones, así como los porcentajes totales correspondientes al año opcional:

AGRUPACIONES DE LyCE	Nº alumnos inscritos en el año 0 (nº alumnos año 0 + I-1)			
	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Basilea	0 (66)	1 (60)	13 (65)	16 (76)
Berna	3 (64)	10 (67)	12 (68)	3 (64)
Ginebra	20 (208)	28 (184)	29 (178)	42 (213)
Lausana	43 (155)	34 (155)	29 (165)	27 (149)
Neuchâtel	0 (36)	8 (62)	10 (58)	3 (41)
St. Gallen	0 (45)	9 (47)	8 (47)	18 (49)
Zúrich	0 (206)	0 (182)	21 (212)	13 (191)
TOTAL	66 (780) 8'46 %	90 (757) 11'88 %	122 (793) 15'38 %	122 (783) 15'58 %

En general, en los tres cursos escolares que van desde el mencionado 2003-2004 hasta el 2005-2006, puede observarse una evolución ascendente del número de alumnos que cuando llega a las aulas de LyCE no tiene ningún conocimiento de español y, por lo tanto,

no comprende ni puede responder a preguntas elementales del tipo “¿Cómo te llamas?, ¿Cuántos años tienes?, ¿Tienes hermanos?, etc.”. De esta manera, el porcentaje de los alumnos matriculados en el nivel I que cursaron el año opcional en el 2005-2006 en las ALCEs de Suiza se situó en el 15'38 % (122 de los 793 inscritos en el nivel I), y ello exceptuando las Agrupaciones de St. Gallen y Lausana, donde hubo un descenso de alumnos inscritos en el año 0, considerable en esta última.

No obstante, esta cifra, que casi duplica a la del curso 2003-2004, prácticamente se mantiene en el actual curso 2006-2007, en el que el 15'58 % de los alumnos matriculados en el nivel I cursan el año opcional (122 de los 783 inscritos). Sin embargo, esta consideración general hay que matizarla, puesto que en tres de las siete Agrupaciones sigue creciendo el número de alumnos inscritos en el año 0 (nos referimos a Basilea, Ginebra y St. Gallen), mientras que en las otras cuatro (Berna, Lausana -siguiendo la tendencia del año anterior-, Neuchâtel y Zúrich) se reducen sensiblemente los alumnos matriculados en el año opcional. Quizás la aplicación, por primera vez en el curso 2006-07, de un cuestionario diagnóstico para determinar el nivel de competencia comunicativa de los alumnos de 7 años, ha venido a introducir un elemento de uniformidad en los criterios de matriculación en las distintas Agrupaciones. No obstante, los resultados obtenidos justifican continuar insistiendo en su aplicación.

Igualmente, parece adecuado valorar, según los distintos ritmos de las diversas Agrupaciones a la hora de incluir el año 0 en sus planes anuales, que el mencionado crecimiento del alumnado inscrito en el año opcional entre el curso 2003-04 y el curso 2005-2006 puede responder a una época de transición en la aplicación del nuevo currículo, con las consiguientes revisiones y los reajustes que ello conlleva, también en la adscripción del nuevo alumnado al año y nivel correspondientes.

También parece oportuno considerar que la disminución de matriculaciones en el año 0 del presente curso escolar en cuatro de las siete Agrupaciones se debe a que la introducción de dicho año opcional en las Enseñanzas de LyCE no ha cubierto las expectativas de padres y/o profesores, quienes han optado por matricular directamente a los niños en el año I-1, dado que los primeros meses de este curso resuelven las posibles diferencias entre ellos y, además, parece que el añadir un año más a las Enseñanzas de Lengua y Cultura Españolas, más que resolver problemas, complica –salvo quizás en el caso de Ginebra– a todas las partes implicadas: alarga las ya vastas Enseñanzas de LyCE, añade heterogeneidad en los grupos, requiere mayor diversificación de materiales y recursos, etc.

Los datos relativos al próximo curso escolar 2007-2008 y siguientes, serán de gran importancia para conocer si en esta década la cifra de los alumnos matriculados en las Agrupaciones de LyCE en Suiza que no poseen ningún conocimiento de español está más o menos estabilizada en una media de algo más de un 15 %, o si asciende de forma sostenida. Aunque seguramente, y después de las valoraciones expuestas, cabe decir que estos datos no van a ser suficientes ni suficientemente significativos para nuestros propósitos, y que lo aconsejable será conocer el número de alumnos escolarizados direc-

tamente en el año l-1 sin conocimientos de español, así como realizar una evaluación de los resultados; todo ello acompañado de un estudio del entorno lingüístico de nuestros alumnos y del origen de sus padres, para que las valoraciones al respecto puedan ser mucho más afinadas.

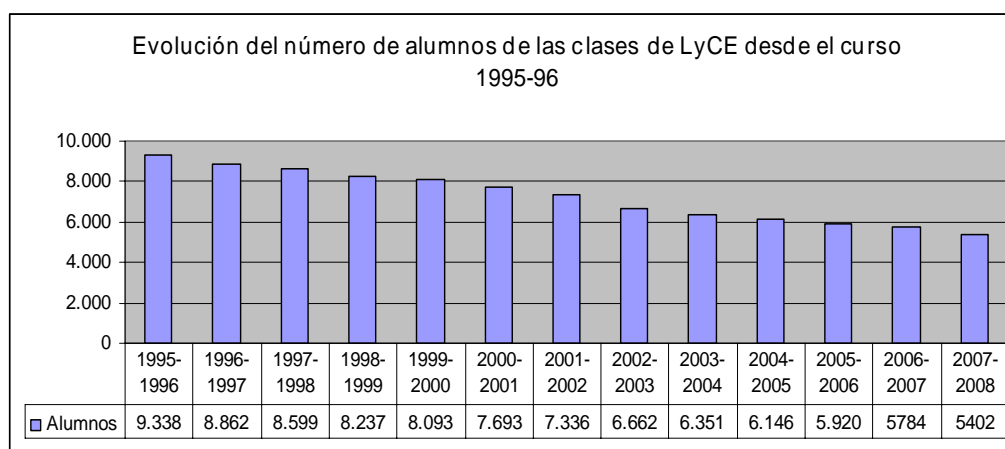
2.- LA DISMINUCIÓN DEL ALUMNADO EN LAS CLASES DE LYCE. PROYECTO DE ORGANIZACIÓN PARA EL CURSO 2007-2008

I. Disminución del alumnado: algunos indicadores.

En los años 70, 80 y parte de los 90 del siglo pasado, la Consejería de Educación se enfrentó a la problemática relacionada con la atención a un número de alumnos de las clases de LyCE en constante crecimiento. Con toda probabilidad, el número de alumnos inscritos se aproximó a los 15.000 en el año 1992, y las cuestiones organizativas se resolvieron trayendo de España un número cada vez mayor de funcionarios docentes, al mismo tiempo que se dotaba a la Consejería de una estructura más completa y capaz de ejercer las funciones de coordinación y de reflexión sobre los contenidos de los programas educativos y la elaboración de adecuados materiales didácticos.

Por razones que no tienen nada que ver directamente con la actividad docente (mejora de las condiciones generales de vida en España, reintegro de los capitales del 2º pilar del Seguro de Vejez suizo, etc.), los ciudadanos españoles han ido disminuyendo en los últimos años de una forma que se puede calificar de “masiva”. Lógicamente, este regreso de familias a España, así como, en menor medida, la concurrencia de otras causas a las que luego nos referiremos, ha conducido a una disminución de los efectivos de alumnos en las clases de LyCE, tal como puede observarse en el cuadro 1:

Cuadro 1



Hay que señalar que la disminución de alumnos no se manifiesta solamente entre un curso y otro, sino que puede constatarse numéricamente también durante un mismo curso, como podemos observar en el cuadro 2, que recoge la evolución de los alumnos en tres momentos distintos del curso actual (2006-2007):

Cuadro 2

	Fechas de control	Totales
ALUMNOS	mayo de 2006	5784
	octubre 2006	5659 (125 bajas: —2,16 %)
	marzo de 2007	5341 (443 bajas: —7,66 %)

El desglose de estas bajas, por Agrupaciones, se recoge en el cuadro 3:

Cuadro 3

ALCE	Fecha de control	TOTALES	BAJAS
Basilea	mayo de 2006	504	
	octubre de 2006	467	
	marzo de 2007	443	61 (12,10 %)
Berna	mayo de 2006	604	
	octubre de 2006	596	
	marzo de 2007	538	66 (10,92 %)
Ginebra	mayo de 2006	1385	
	octubre de 2006	1406	
	marzo de 2007	1282	103 (7,44 %)
Lausana	mayo de 2006	1052	
	octubre de 2006	964	
	febrero de 2007	944	108 (10,27 %)
Neuchatel	mayo de 2006	397	
	octubre de 2006	417	
	marzo de 2007	397	0
St. Gallen	mayo de 2006	375	
	octubre de 2006	373	
	marzo de 2007	360	15 (4 %)
Zúrich	mayo de 2006	1467	
	octubre de 2006	1436	
	marzo de 2007	1377	90 (6,14 %)
SUIZA	mayo de 2006	5784	
	octubre de 2006	5659	
	marzo de 2007	5341	443 (7,66 %)

Se pueden resaltar las siguientes observaciones de interés:

- La media de bajas de Suiza para el período considerado se sitúa en el 7,66 %.
- La Agrupación con mayor porcentaje de bajas es Basilea (12,10 %).
- La Agrupación de Neuchâtel pasó de 397 (Planificación) a 417 (datos oficiales de comienzo de curso), habiendo descendido nuevamente en el control de marzo 2007 a 397 alumnos, por lo que no ha registrado ninguna baja.

1.1. Bajas de alumnos según el nivel en que están escolarizados.

Se puede observar en el cuadro 4 en qué momento de la escolaridad se producen las bajas.

Cuadro 4

	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV	Total bajas
Basilea	-7	14	30	24	61
Berna	8	26	23	9	66
Ginebra	9	29	52	13	103
Lausana	2	16	56	34	108
Neuchâtel	-15	3	-2	14	0
St. Gallen	-8	3	14	6	15
Zúrich	-17	11	49	47	90
SUIZA	-28	102	222	147	443

El nivel III es el que registra mayor número de bajas: 222. Hay que tener en cuenta, no obstante, que el nivel III es el más numeroso, con 1723 alumnos en la planificación, lo que da un porcentaje de bajas del 12,88 %, porcentaje que se acerca al doble de la media establecida para toda Suiza (7,66 %). En el nivel IV, con 147 bajas frente a los 1365 en la planificación, el porcentaje es también más alto que la media, y se sitúa en el 10,77 %.

1.2. Causas de las bajas del alumnado

De gran interés es también conocer el motivo de las bajas. Como se ve en el cuadro 5, el retorno a España de la familia figura como una de las principales causas. En este caso, las bajas se habrían producido con independencia de cualquier planteamiento organizativo de las clases. En otros motivos de los que se citan, por el contrario, sí cabría preguntarse si existen otras alternativas de planificación que puedan evitar en lo posible las incompatibilidades con las actividades docentes y extraescolares de la escuela suiza. En la columna de "otros" se anotan las bajas de aquellos alumnos que han dejado de asistir a las clases sin una justificación conocida. En la hipótesis de que estas bajas se hayan producido por falta de suficiente motivación, habría que reflexionar sobre la conveniencia renovar los métodos y recursos didácticos.

Cuadro 5

Agrupación	MOTIVO DE LAS BAJAS							Total
	Horarios incompatibles	Dificultad en escuela suiza	Comienzo aprendizaje	Retorno a España	Problemas de transporte	Extra-escolares	Otros	
Basilea	4	8	1	6	0	0	3	22
Berna	9	3	3	17	1	0	25	58
Ginebra	13	16	0	13	0	11	23	76
Lausana	8	9	1	3	2	0	7	30
Neuchâtel	4	4	0	5	0	18	3	34
St. Gallen	1	0	0	5	2	1	4	13
Zúrich	12	11	0	11	1	10	40	85
SUIZA	51	51	5	60	6	40	105	318

Por otra parte, una vez comenzado el curso, la asistencia de los alumnos a las clases es bastante alta y estable, ya que, en un colectivo de 100 alumnos, tan sólo dejan de asistir entre 6 y 7 alumnos. El cuadro 6 nos ofrece además un dato algo sorprendente: una Agrupación como la de St. Gallen, en la que predominan las aulas pequeñas y diseminadas, recoge, no obstante, el mayor índice de asistencia. Otras Agrupaciones más urbanas, como Ginebra y Berna, en las que cabría esperar que la asistencia fuera más regular, recogen mayores porcentajes de faltas.

Cuadro 6

Agrupación	Tasa de asistencia (%)	Porcentaje de faltas (%)
Basilea	95	5
Berna	87,55	12,45
Ginebra	93,1	6,9
Lausana	95	5
Neuchâtel	88,8	11,2
St. Gallen	97	3
Zúrich	97	3
Media General en Suiza	93,35	6,65

II. Incidencia de la disminución de alumnos en la planificación del curso 2007-2008

Para que la actividad docente pueda desarrollarse en óptimas condiciones, es necesario contar con unos elementos esenciales: un grupo de alumnos del mismo curso que no sea demasiado numeroso (la media de las clases suizas en 2006 era de 19,5 alumnos), un programa educativo bien definido y adaptado, un profesor competente, unos horarios adecuados y unas aulas dotadas de los recursos didácticos necesarios. Habría que añadir a estos factores, en fin, un favorable entorno familiar, con unos padres permanentemente abiertos a la cooperación con los maestros en una tarea educativa que, como se sabe, no se circunscribe al espacio escolar.

Los responsables de todas las administraciones educativas trabajan, por tanto, en la tarea de optimizar cada uno de estos factores, y la Consejería de Educación en Suiza no es una excepción. Ahora bien, la naturaleza de las clases de LyCE, que tienen un estatuto de enseñanzas complementarias con respecto a las enseñanzas del sistema educativo suizo, la planificación de unas actividades que se sitúan en un país extranjero, la dificultad (a pesar de las excelentes relaciones con las autoridades suizas) para disponer de aulas y horarios lectivos... etc., todo ello añade dificultades a una labor que ya es delicada en circunstancias “normales”.

Veamos, pues, con detalle, la situación con que se ha encontrado la Consejería de Educación al elaborar el proyecto de planificación del curso 2007-2008, un proyecto cuyo objetivo fundamental es garantizar una enseñanza de calidad, incrementando los niveles de eficacia y eficiencia del programa y la aplicación de la normativa que regula su funcionamiento.

Para la elaboración de este proyecto se llevaron a cabo sesiones monográficas de análisis de datos con cada uno de los directores de las Agrupaciones, se mantuvieron reuniones con los padres de los alumnos afectados por la reestructuración de algún grupo y se escucharon las sugerencias de los Consejos de Residentes en las reuniones preceptivas realizadas al efecto, el 5 de mayo en Lausana y el 8 de mayo de 2007 en Zúrich.

El número de alumnos inscritos en mayo de 2006 era de 5.784. En mayo de 2007 están inscritos 5.402 alumnos, produciéndose así una reducción de 382 alumnos: un 6,2%. Las variaciones por Agrupaciones son las siguientes: Basilea: -7,5%, Berna: -17,5%, Ginebra: -1,4%, Lausana: -9,1%, Neuchatel: +2,2%, St. Gallen: -11,2%, Zúrich: -6,1%.

El número de maestros funcionarios pasa de 57 a 51, y el de maestros contratados, de 13 a 11, reduciéndose su dedicación de 176 horas a 167. El número de maestros desciende en la misma proporción que el de alumnos. En las Agrupaciones de Berna, Ginebra, Lausana y Zúrich se produce la reducción de un funcionario en cada una, Basilea reduce el número de funcionarios en 2, mientras que en Neuchâtel y St. Gallen se mantiene el mismo número. En cuanto al número de contratos, se producen reducciones en Ginebra, Neuchâtel y St. Gallen, mientras que en Basilea se aumenta en 1.

Los grupos con un número de alumnos inferior al establecido por la normativa vigente se han reestructurado en algunos casos, pasando de grupos homogéneos o parcialmente homogéneos a grupos configurados por más de un nivel; en otros, cuando la situación geográfica u otros factores así lo han aconsejado, se han mantenido con menos de 12 alumnos. En esta situación funcionarán el próximo curso 47 grupos.

Para atender las nuevas necesidades surgidas, se ha abierto un aula en Basilea Ciudad (Möhlin) y nuevos grupos en aulas existentes en las ciudades de Ginebra (Coudriers) y Lausanne (St. Roch).

Por falta de alumnado, se han cerrado las aulas de Interlaken, Burgdorf (Agrupación de Berna), una de las dos aulas de la ciudad de Friburgo (Agrupación de Neuchâtel), Amriswil, Appenzel, Deguersheim y Steckborn (St. Gallen), integrándose a los alumnos de las mismas en otros grupos de la zona.

En las ciudades de Basilea, Berna, Ginebra y Zúrich se continúa con la experiencia de las concentraciones del Nivel IV. Ello permite incrementar la calidad, al lograr grupos más homogéneos, ofreciendo, además, la posibilidad de organizar actividades culturales en un horario compatible con las clases.

En resumen, el número de profesores previsto para el curso escolar 2007-08 se recoge en el cuadro 7.

Cuadro 7

Agrupación	Funcionarios	Contratos	Total
Basilea	3	2	5
Berna	5	2	7
Ginebra	11	2	13
Lausana	10	1	11
Neuchâtel	4	1	5
St. Gallen	5	0	5
Zúrich	13	3	16
TOTAL	51	11	62

De la propuesta formulada se concluye que:

1. La planificación para el próximo curso tiene en cuenta la disminución de un 6,2% de alumnado con respecto al curso anterior. El total de los 5.402 alumnos inscritos en las Enseñanzas de Lengua y Cultura Españolas para el curso 2007-08 estará atendido por 62 profesores, en 141 aulas y 362 grupos. Las cifras de la planificación del curso 2006-07 eran 5.784 alumnos, atendidos por 70 profesores en 151 aulas y 406 grupos. Ello supone una reducción de 8 maestros (6 funcionarios y 2 contratados), de 10 aulas y de 44 grupos.
2. Se han efectuado distintas reagrupaciones encaminadas a atender de manera adecuada a cada uno de los grupos, en relación con las necesidades existentes y aplicando lo que se establece en la normativa. Se han adoptado las medidas oportunas para adecuar las cifras de los alumnos a los que realmente asisten a las clases.
3. Se amplía la oferta de horarios y se intenta atender las nuevas necesidades, garantizando la continuidad de horarios, grupos y profesorado, e incrementando la calidad, al configurar grupos más homogéneos.

4. Se trata de una planificación ajustada a las directrices de la normativa vigente, así como a las exigencias de los agrupamientos aconsejados para poder desarrollar las Enseñanzas de Lengua y Cultura Españolas con garantía de calidad e incremento significativo de la eficiencia del profesorado, que permitirá el cumplimiento de los horarios y el incremento de las ratios.



Aula de Lengua y Cultura Españolas de la Agrupación de Lausana (Morges).

EMBAJADA DE ESPAÑA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN SUIZA

Kirchenfeldstrasse 57
3000 Bern 6
Tfno: 031-3562828
Fax: 031-3562829