

Número 13

2013

13. zenbakia

HUARTE DE SAN JUAN

Revista de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales • Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatearen Aldizkaria

Filología y Didáctica de la Lengua
Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

HUARTE DE SAN JUAN

Filología y Didáctica de la Lengua
Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika

Número 13
2013
13. zenbakia

upna
Universidad
Pública de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

Título/Izenburua: *Revista Huarte de San Juan.*
Filología y Didáctica de la Lengua
Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika

Director/Zuzendaria: Patricio Hernández Pérez

Consejo de Redacción/Erredakzio-Batzordea: Corcuera Manso, Fidel (Universidad de Zaragoza)
Ruiz de Mendoza Ibáñez, Francisco (Universidad de La Rioja)
Idiazabal Gorrotxategi, Itziar (Universidad del País Vasco)
Salaberri Zaratiegí, Patxi (Universidad Pública de Navarra)
Zuazo Zelaieta, Koldo (Universidad del País Vasco)

Edita/Argitaratzen du: Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibersitate Publikoa
Servicio de Publicaciones
publicaciones@unavarra.es

Fotocomposición/Fotokonposaketa: Pretexto. pretexto@pretexto.es

ISSN: 1136/081X

Correspondencia/Korrespondentzia: Universidad Pública de Navarra
Revista Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Campus de Arrosadia
31006 Pamplona
Teléfono 948 169 428. Fax 948 169 448
huartedesanjuan.filologia@unavarra.es

Índice / Aurkibidea

Estudios / Ikerketak

Eduardo BARROS GRELA <i>Los Enrarecidos: Rubén Darío, Oscar Wilde y la crítica de los espacios culturales ...</i>	9
Carlos GARCÍA <i>Borges y la crítica de arte en Mallorca (1920-1921)</i>	21
Carlos GARCÍA MONGE <i>Algunos prólogos de Pedro Garfias</i>	37
María BOBADILLA PÉREZ <i>¿Peter Pan o Wendy? El imaginario infantil en la literatura contemporánea</i>	43
Carmen INDURAIN ERASO <i>Different Drifters: Disability and Illness in Contemporary U.S. Road Films</i>	55
Nayim MEDINA DEL MORAL <i>Análisis de los códigos sociolingüísticos en el aula</i>	67
Nerea UGALDE USTÁRROZ <i>Una propuesta desde el tratamiento integrado de las lenguas (TIL): la entrevista en la ESO</i>	87
Nora RODRÍGUEZ SUESCUN <i>El monólogo de humor. Un proyecto de educación literaria</i>	105
Consuelo ALLUÉ <i>Buenas intenciones y práctica real. La expresión escrita en la asimilación de conceptos lingüísticos en bachillerato</i>	123

Reseñas / Liburu aipamenak

Carlos AURTENETXE, <i>Áspera llama. Antología poética (1977-2006)</i> [Carlos Rojas, <i>Carlos Aurtenetxe: «Un orden extranjero»</i>].....	129
Carlos AURTENETXE, <i>Áspera llama. Antología poética (1977-2006)</i> [José Luis Padrón, <i>Lo que nunca se dice</i>].....	131

Estudios / Ikerketak

Los *Enrarecidos*: Rubén Darío, Oscar Wilde y la crítica de los espacios culturales

[*Enrarecidos*: Rubén Darío, Oscar Wilde and Cultural Space]

Eduardo BARROS GRELA

University of A Coruña
ebarros@udc.es

Resumen: En este estudio se repasan las propuestas estéticas de dos figuras literarias con un papel paradigmático en el desarrollo del modernismo: Rubén Darío y Oscar Wilde. Ambos recuperan la fascinación por «lo extraño» –o lo raro– que ya había sido fundamental en previas corrientes literarias, y buscan producir un espacio que les sea propio a estos excéntricos interlocutores. A partir de la *Historia de la Locura*, de Michel Foucault, y de *Thirdspace*, de Edward Soja, observamos cómo la necesidad de producir un espacio para estos «raros» genera una espacialidad cultural determinada por una relación de poder entre los discursos dominantes y las estéticas transgresoras que representan. Con una ambición determinadamente comparatista, este ensayo parte de una lectura crítica de «Max Nordau» para adentrarse en los conflictos espaciales que, según Michel Foucault, son la principal característica del cambio de siglo desde un punto de vista epistemológico.

Palabras clave: modernismo; espacio; espacialidad; transgresión; extraño.

Abstract: In this study we review the aesthetic proposals of two relevant literary figures in the development of Modernism: Rubén Darío and Oscar Wilde. Both writers show evidence of feeling fascinated by the «strangeness» that had proved instrumental in previous literary movements, and seek to produce a space that is proper to their eccentric partners. Michel Foucault's *History of Madness* and Edward Soja's *Thirdspace* are the basis of this essay to look at the need to produce a space for those «strange» individuals, as they generate a certain cultural spatiality defined by a relation of power between the different dominant discourses and the transgressive aesthetics they represent. Rooting from a clear comparative ambition, this essay critically reads «Max Nordau» to assess the spatial conflicts that, according to Michel Foucault, are the main feature of the turn of the century from an epistemological perspective.

Key words: modernism; space; spatiality; transgression; strangeness.

Las acciones de transgresión contra los legitimados parámetros del pensamiento occidental han sido frecuentemente sublimadas por los círculos literarios más variopintos. Desde que un atrevimiento literario de Rubén Darío¹ asombra a los ojos del mirar «enrarecido», y desde que las frivolidades metafóricas de Oscar Wilde², inundan el

1. R. Darío, *Los raros*, 1896.

2. O. Wilde, *The Picture of Dorian Gray*, 1890.

momento literario del cambio de siglo europeo, las provocaciones estéticas ante las aceptadas epistemologías finiseculares se intensifican. Aunque la distancia crítica entre estas dos figuras literarias resulte evidente, resulta de gran interés investigar la forma en la que esas barreras críticas han sido determinantes en la elaboración ideológica de los estudios sobre el modernismo literario, y en cómo éstas pueden ser cuestionadas desde una reconfiguración estética de la espacialidad³, y en concreto de la estructuración transgresora de las jerarquías del pensamiento modernista⁴.

La obra del Rubén Darío ensayista se orienta hacia los asentados parámetros vanguardistas del simbolismo academicista vigente, mientras que la incisiva prosa del excéntrico Wilde se posiciona contra la condescendencia crítica de las propuestas estéticas europeas. Son las de Darío y Wilde maneras opuestas de hacer una valoración literaria y artística, en cuanto a que la austeridad urbana de Darío, enfatizada por su tenue condición provinciana, y motivo alegórico de su iniciación modernista, evita los excesos poéticos del exotismo romántico. Darío se inclina, así, por seguir los parámetros marcados por las poéticas postrománticas, que habían apostado por la poesía como consecuencia de una exaltación atenuada, en la que el poeta registra sus experiencias emocionales en el proceso creativo⁵. Como se puede observar en la semblanza de «Max Nordau», una de las diecinueve que componen su recopilación *Los raros*, el poeta sigue un discurso apologético de la exaltación emocional, pero tal y como proponían los fundamentos del romanticismo tardío, se asegura de guardarse de una tentadora radicalización:

«... esta afirmación que nos dejará estupefactos, gracias a la autoridad del sabio Sollier: Es una particularidad de los idiotas y de los imbéciles tener gusto por la música. Thorel señala una contradicción del crítico alemán que aparece hartamente clara. La música, dice éste, no tiene otro objeto que despertar emociones; por tanto, los que se entregan a ella son o están próximos a ser degenerados...»⁶

Darío llega a Santiago de Chile en 1886 para adentrarse por primera vez en los temas que definirían posteriormente su mejor estilo poético y que sentarían las bases de su modernismo⁷. Darío había sido cuidadosamente educado en un ambiente de hastío

3. Seguimos en este punto la terminología propuesta por Soja en *Thirdspace* (1996), obra fundamental sobre el espacio en el pensamiento de la posmodernidad que explica que la «trialectica de la espacialidad» incluye los tres espacios que habían sido establecidos por Lefèbvre (espacio percibido, espacio concebido y espacio vivido). Esta trialectica sustituye a la tradición dialéctica de lo espacial-social o el espacio-tiempo.

4. Ver A. Acereda, «Dos caras desconocidas de Rubén Darío: El poeta masón y el poeta inédito», *Hispania*, 88.3 (2005), 423-444; L. E. Davis, «Oscar Wilde in Spain», *Comparative Literature*, 25.2 (1973), 136-152; S. Molloy, «Too Wilde for Comfort: Desire and Ideology in Fin-de-Siècle Spanish America», *Social Text* 31/32 (1992), 187-201; A. Pym, «Strategies of the Frontier in Spanish-American Modernism», *Comparative Literature*, 44.2 (1992), 161-173; A. Torres Riosco, «El Modernismo y la Crítica», *Hispania*, 12.4 (1929), 357-364.

5. Galindo Villarroel (1988: 216).

6. Darío (1972: 174).

7. Véase C. Humberto Ibarra (1958: 18)

ideológico que le había proporcionado una perspectiva epistemológica definida por un marcado carácter social de displicencia⁸. Así, tal y como atestiguaría su posterior obra (en particular, la que se ha sometido como sujeto de análisis principal en este artículo), la preocupación social del escritor nicaragüense se distanciaba claramente de ahondar en las brutales vicisitudes de la «masa urbana», ya que ésta desproporcionaba el equilibrio existente entre la estética de su modernismo y la ética de su simbolismo. Darío aborda la ciudad desde esa querencia de los manifiestos de Gustavo Adolfo Bécquer⁹, que le sujetaban a una impasible voluntad estética de sublimar la concepción artística como herramienta de trastorno social, y de vinculación máxima con la escapista desviación emocional.

Pero, ¿en qué lugar y bajo qué parámetros radica, entonces, el estrato diferencial con respecto a autores plenamente decadentistas como el irlandés Oscar Wilde? Volviendo al pasaje del poeta postromántico español Gustavo Adolfo Bécquer anteriormente mencionado, en el que se apelaba a un instintivo rechazo del exabrupto poético de la elevación, convendría detenerse más cuidadosamente en el análisis conceptual de esta afirmación, tanto por su proyección literaria como por sus ramificaciones estéticas. La represión de una emoción, ya sea poética o no, implica paradójicamente la perpetua existencia de la misma. Hacer desaparecer esa represión sería, por lo tanto, hacer desaparecer lo reprimido pero, por el contrario, insistir en ese yugo voraz no haría más que reafirmar la existencia de lo que se niega.

Frente a tal paradójica concepción se encuentra la visión estética de quienes han observado la literatura sin ese lastre bucólico o elegíaco, y de quienes no han sufrido ese proceso de transición desde un fundamento ideológico anterior. Tal caso sería el de Oscar Wilde, quien asiste desde un prisma eminentemente urbano a los cambios sociales que le suministran sus indagaciones sobre las concepciones estéticas. Este posicionamiento le permite, a su vez, observar las transformaciones históricas y sociales del entramado metropolitano, y cómo éstas determinan su producción poética¹⁰. Esa privilegiada torre de marfil en la que se asentaban los territorios estéticos del modernismo no supuso, para Wilde, un constructo material y artificial como elemento figurado en la metáfora de la gran ciudad alienante¹¹, sino una elevación natural, un distanciamiento territorial en el que no tenía cabida el elemento de la negación epistemológica. Este

8. Ver Ruiz Barrionuevo (2002).

9. La profunda admiración de Rubén Darío por la obra y la persona de Bécquer desde su primer encuentro en 1882 es referenciada por J. Collantes de Terán, «Rubén Darío», capítulo perteneciente a la recopilación de L. Íñigo Madrigal (ed.), *Historia de la Literatura Hispanoamericana*, Tomo II: *Del Neoclasicismo al Modernismo*, Cátedra, Madrid, 1987, pp. 603-632. También aparece recogida en I. L. McClelland «Bécquer, Rubén Darío, and Rosalía Castro», *Bulletin of Hispanic Studies*, vol. 16, 62 (1939), 63; y en A. Acereda, «Darío moderno, Bécquer romántico. En torno a un lugar común en la modernidad poética en lengua española», *Cuadernos Americanos*, 80 (2000), 175-193.

10. Glick (2001: 145).

11. Véanse los seminales estudios sobre el impacto de la ciudad en el pensamiento circundante al modernismo de Charles Baudelaire (1986) y Walter Benjamin (1973, 1979). También es notable el afán recopilador de textos relacionados con la ciudad en la modernidad que Whitworth presenta en su colección de ensayos (2007).

matiz de la estética de Wilde desembocó en una grieta de disensión con el tratamiento que Darío daba a la artificiosidad a lo largo de sus primeros escritos¹², y que culminaría con la denotativa discusión estética de *Azul* en 1888.

Si bien Darío en esta obra se adelanta al otro gran precursor del «otro modernismo», T.S. Eliot, bien es cierto que arcaíza, a la vez, un elemento estéticamente modernista, como fue la recurrencia de las estaciones del año, con su ambivalente confabulación apocalíptica y regenerativa. Este proceso no ha de ser pasado por alto, ya que la esencia parasitaria que anticipa la perspectiva de metempsicosis en su obra da lugar a una continua dialéctica con las posturas axiológicas del decadentismo puro¹³. Al respecto de esta comparación con la obra poética del autor de *Murder in the Cathedral*, resulta formidable la observación de las virulencias diegéticas de Darío en *Azul*¹⁴, que reposan sobre una temática conceptualmente híbrida¹⁵. De hecho, en *The Waste Land* el autor hace un especial énfasis en el sentido regenerativo del caos empírico congénito a los ciclos sociales¹⁶, así como en la obra de Darío ese espíritu aparece más soslayado en beneficio de una profusión más inmediata en el auspicio de lo lineal. Esta obra temprana, de rasgos transversalmente románticos¹⁷ sobre la exaltación del amor en armonía con la naturaleza y el cosmos¹⁸ invita a entender los períodos estacionales (en concreto, el invierno) como una última estancia en los límites de la razón¹⁹, y revisita la idea de las emociones durante el invierno como un motivo descarriado y superado por la civilización, abocada la naturaleza a un plano secundario y esquizoide²⁰.

Es esta postura estética de Darío la que nos lleva a relacionar ciertos aspectos de su obra con la de autores tal vez distantes en su literatura –aunque no tanto en su cosmovisión– que exponen una pose de marginalidad psicosocial en su obra, tales como Oscar Wilde²¹. Vemos, por ejemplo, que el autor nicaragüense migra en su manera de entender el arte desde una perspectiva *del arte por el arte* hacia una actitud desesperada provocada por su impotencia ante la apreciación del arte como una herramienta no ya estéril, sino baldía²². Este movimiento de Darío en torno al esteticismo decadente se encuentra en el poder connotativo de la narrativa de Wilde, incluso en obras como *The Picture of Dorian Gray* o *The Importance of Being Earnest*, que no gozaban de una reputación crítica sostenible desde el punto de vista estético, pero que eran represen-

12. Gale (1975: 370).

13. Ver M. de las Nieves Martínez; I. Pérez y P. Rodríguez-Peralta.

14. D. Sorensen Goodrich (1985: 4-6).

15. Véase L. Rosano (1986: 119).

16. R. S. Lehman (2009: 67).

17. Phillips (1977: 232)

18. En referencia a la utilización de motivos cosmogónicos en la obra de Darío, véanse los trabajos de C. L. Jade (1980: 1983) y la recopilación de la obra del poeta nicaragüense editada y comentada por I. Stavans (2005).

19. Trigo (1994: 296); Brioso (2003: 286).

20. Ver J. M^a Mantero (2007: 34).

21. Bloom (2008: 8).

22. Phillips (1977: 231).

tativas del pensamiento contemporáneo²³. En esta novela del escritor irlandés se problematiza en profundidad la irreconciliable incapacidad del arte por sobrevivir a los imperativos del sujeto moderno, entendido éste como el resultado de la aceleración de los procesos ontológicos racionalistas. La sublime obra de arte que es el retrato del personaje de Wilde, se ve deteriorado y envilecido por elementos absolutamente ajenos –y enajenantes– a ella; son elementos que se encuentran alrededor del referente del signo moderno: la maldad, la violencia, la muerte, etc.

Con esta propuesta de Wilde en *The Picture of Dorian Gray* se produce una disfunción en el concepto estético elaborado por Charles Baudelaire, uno de los grandes teóricos de lo moderno, como es bien sabido, en el que aseveraba que la consecución de la obra artística en cada momento está condicionada por dos factores de paralela relevancia: por un lado un elemento estético perenne, eterno, que dota a la obra de la necesaria solemnidad artística; y en segundo lugar, un elemento caduco, nómada que respondería a las necesidades de la «moda» de cada momento específico²⁴. De acuerdo con esta definición, la obra de Wilde demuestra el conflicto intrínseco de tal aseveración mediante la inversión de los roles estéticos que el autor sedimenta en su obra. Lo inmutable, lo establecido, representado por la obra de arte cede su estaticidad ante la irrevocable precipitación de los acontecimientos, ante la insufrible y vertiginosa velocidad que adquiere la vida moderna. Mientras que el referente permanece inmutable, el signo se transforma reiteradamente por los elementos estéticos que le rodean. También Darío, en la distancia, se encuentra en gran medida con una problemática estética que no difiere en gran medida de la planteada por Wilde. Tras haber perseguido con ahínco la idea estética del arte como instrumento de acción social primero, y el arte como forma irreductible del verbo después, en su época más tardía en Mallorca, Darío sucumbe a una desesperación teórico-estética que se asemeja –por lo pesimista– a la obra del dramaturgo irlandés.

El modernismo latinoamericano se había definido, a grandes rasgos, por *representar* la entrada en crisis de las identidades que se habían estado formando durante la Modernidad. La retirada oficial de los últimos vestigios de la presencia española en el espacio americano plantea la preocupación de la producción identitaria propia como alternativa a la mecanización social anglosajona, y el modelo norteamericano es tentador en cuanto a que el rápido crecimiento urbano ofrece ventajas cuantitativas al sujeto moderno latinoamericano. La suspensión de la identidad nacional, además, presente hasta la crisis del sujeto como individuo con capacidad actancial, y conllevando la traumática separación de la tierra bajo el temor de la venganza de la naturaleza, conduce a que las letras modernistas latinoamericanas tengan una particularidad genuinamente exclusiva. Sin embargo, elementos como el hecho de que los modernistas americanos pasaran frecuentes periodos de tiempo en Europa, o que, en los albores de la globalización, sirvieran como vehículos de ida y vuelta para teorías y

23. Wohlfarth (2008: 7).

24. Ch. Baudelaire (1986); Calinescu (1987: 49); Sanyal (2006: 135); Holland (2006: 122).

aproximaciones ideológicas llevan a confirmar la existencia de un fuerte vínculo con movimientos artísticos y estéticos de otros países y de otras épocas.

Así, el modernismo latinoamericano, y su fundador en particular, recibió una gran retribución epistemológica de los mismos autores que conformaron las bases del modernismo europeo. Desde las ideas estéticas de Baudelaire, y su descubrimiento de la «horrenda belleza», sucia y efímera, de la moderna ciudad industrial, hasta Rimbaud, que entendería la vida industrial como un nuevo género de hermosura, y pasando por Verlaine y su culto al Parnaso, los poetas latinoamericanos ocuparon el lugar de los aristócratas de las letras, y refractaron desde Europa aquel primer aparato de representación de la torre de marfil. Es por esto que en su obra *Los Raros*, el poeta nicaragüense prolonga una lista de sus referencias ideológicas y estéticas en la que menciona como principales artífices a los poetas mencionados más arriba. En esta recopilación de breves semblanzas, Darío afirma con suficiencia estética que «el progreso de fiebre moral siempre en crecimiento» es una criticable actitud hacia los decadentistas europeos, quienes «... quedan condenados a la comparación más curiosamente atroz con todos los admirables melancólicos que representan la tristeza en la literatura»²⁵. Darío menciona a Oscar Wilde y, en particular, a uno de sus personajes más famosos, Dorian Gray, como elemento clave en la conformación de ese círculo artístico que el escritor nicaragüense insiste en identificar como de «semilocos», atendiendo a los preceptos críticos establecidos por el propio Max Nordau y otros estudiosos afines.

Esa referencia directa al escritor irlandés permite al crítico preguntarse el porqué de este pertinaz símil que Rubén Darío determina en su pequeño ensayo sobre la atemporal generación de artistas que forman la línea que en él desemboca y los enfermos mentales urdidos por la sana sociedad. Con respecto a esta producción estética elaborada alrededor de la producción identitaria desde la otredad del margen, se antoja automática e inevitable la utilización de las leyes anidadas por Foucault²⁶. El pensador francés apunta en esta obra la accidental reclusión del concepto de locura, de demencia o de enajenación dentro de los límites de lo proscrito, de lo desterrado y de lo condenado. Se sitúa su teorización fuera de las fronteras de lo establecido, de lo ético o de lo lógico, como un confinamiento de la aventura moderna. Afirma Foucault que el «accidente» identificado como locura se habría producido debido a un vacío social causado por una repentina inexistencia, por la fatal desaparición de un «otro». En el esquizoanálisis social de poder y resistencia, de centro y periferia, se habría perdido el necesario segundo elemento, por lo que fue necesario acomodar a un nuevo orden de enfermedad en esa posición, una enfermedad de la que nunca se había oído hablar como tal: *la enfermedad mental*, o el desarrollo de la imagen insana del pasajero de la *stultifera navis* tal y como se entiende en la actualidad. Un barco a la deriva, sin rumbo ni destino definidos, ajeno al mundo que los rodea, extraño a la lógica imperante. Vertido, en definitiva, en una particular torre de marfil. Una torre

25. Darío (1972: 194).

26. Foucault (1973).

de marfil que se asemeja a la elucubrada por los modernistas, ajena, extraña, exterior, excéntrica.

La larga lista de «descarriados» compuesta por Darío en su *Los raros*, y base de estudios clave en la literatura latinoamericana, como podría ser el propio José Asunción Silva como autor de *De Sobremesa* (1925), no es, en realidad, más que una relación de autores que, en su particular *ship of fools*, viajan por mares particulares. Enajenados de/por la sociedad, y conformando las bases de esa «locura poco menos que universal»²⁷ de la que habla Darío (una locura, por lo tanto, que no es tal; una sublevación incontenible, por lo imposible de su método, de la resistencia frente al poder), todos estos autores están ofreciendo un cúmulo de matizaciones espaciales y estéticas que confluirían en la estética modernista de Rubén Darío.

Como ya se ha comentado con anterioridad, un lugar privilegiado entre esos desahuciados de la razón queda reservado para Oscar Wilde: «Y al paso de los estetas y decadentes, lleva la insignia de capitán de los primeros Oscar Wilde. Sí, Dorian Gray es loco rematado, y allá va Dorian Gray a su celda»²⁸. Efectivamente, la referencia a una celda física pero también identitaria alude a los espacios de censura, desprecio, zaherimiento, altanería y usurpación en los que tanto el autor de *The Portrait of Dorian Gray* como su propio personaje protagonista quedan confinados como representantes de esa excentricidad estética –representadas en ocasiones por meras extravagancias– que los caracteriza dentro de un espacio urbano de carácter eminentemente moderno. Wilde es representado desde la crítica al juicio social que lo define como un degenerado, un enfermo, un loco, un sodomita convicto (de acuerdo con la acusación legal de 1895) que necesita ser curado, aislado y, si es posible, regenerado. Rubén Darío escribe: «Después de la diagnosis, la prognosis: después de la prognosis, la terapia. Dada la enfermedad, el proceso de ella; luego, la manera de curarla. La primera indicación terapéutica es el alejamiento de aquellas ideas que son causa de la enfermedad: [...] no pensar en ello»²⁹.

Se entiende «la degeneración como un resultado de la debilidad de los centros de percepción o de los nervios sensitivos»³⁰. Resulta alarmante ver el énfasis que Darío pone en su obra para llamar la atención sobre el tratamiento médico que se puede observar hacia determinados artistas o pensadores. Es muy habitual en su discurso de reflexión estética utilizar un vocabulario de marcado carácter diagnóstico; un discurso que, de esta manera, busca como único objetivo una cura. En su obra *Ética, estética y hermenéutica*, Foucault hace continua referencia a los orígenes de la locura como elemento susceptible de ser curado. En el capítulo titulado «La evolución del concepto de ‘individuo peligroso’», en el que el pensador francés dibuja un recorrido por la arqueología del individuo como perteneciente a una espacialidad alienada de la legitimidad epistemológica, es decir, perteneciente a una excentricidad, se

27. Darío (1972: 191).

28. Darío (1972: 200).

29. *Ibidem*.

30. *Ibidem*.

afirma que «la intervención de la psiquiatría en el ámbito de lo penal tuvo lugar a principios del siglo XIX a propósito de una serie de casos que tenían más o menos la misma forma», y desarrolla esta reflexión hasta afirmar que «cada vez más, la psiquiatría del siglo XIX y después del siglo XX tenderá a buscar los estigmas patológicos que pueden marcar a los individuos peligrosos: locura moral, locura instintiva, degeneración...»³¹.

El estilo discursivo de Darío, en el que se revela la intervención de la medicina en la definición moral del final del siglo XIX, y el pensamiento de Foucault con respecto a la nueva fundación de los valores médico-judiciales permite una mejor comprensión de la conflictividad acumulada en la propuesta narrativa de Oscar Wilde. Darío afirma que gran parte del arte maldito, la inmensa mayoría de los pensadores cuya ética ha sido puesta en tela de juicio, está necesitado, de acuerdo a los parámetros que él denuncia, de una cura, de una rehabilitación insoslayable (recordemos, «después de la diagnosis, la prognosis; después de la prognosis, la terapia»). Por su parte, Foucault da a entender en su obra que la rehabilitación ofrecida por la sociedad ha de pasar ineludiblemente por un proceso de *confesión* como primer paso. Así, el filósofo francés comienza su capítulo sobre el concepto de «individuo peligroso» relatando el caso del juicio a un hombre acusado de haber perpetrado cinco violaciones: El fiscal le pregunta: «¿Ha tratado usted de reflexionar sobre su caso?» La respuesta es el silencio. «¿Por qué con veintidós años se desencadena en usted esta violencia?... Es usted quien tiene las claves de sí mismo. Explíqueme.» La respuesta es, de nuevo, el silencio. «¿Por qué reincidiría usted?» Silencio³². Continúa relatando Foucault que este reo produjo con su actitud una disfunción del sistema penal establecido, ya que su renuncia a hablar, a defenderse o a reconocer su culpabilidad estaba dinamitando todo el mecanismo de confesión que se supondría tenía que ser viable para este tipo de actuaciones.

Si ahora tomamos esa misma escena, y la extrapolamos a una hipotética y alternativa solución a la obra de Wilde, en la que Dorian Gray finalmente no muere, sino que sucumbe a los brazos de la ley y ha de ser, pues, juzgado, la secuencia de sucesos sería sin lugar a dudas idéntica. Lo sería porque se correspondería exactamente con la dimensión ética que ha sido recurrente durante la acción argumental, y en la que el confinamiento de su personaje principal no sería más que la culminación de una lógica de lo perturbado. Dorian Gray pertenece a una sociedad en la que la intervención médica en el tratamiento de los «raros» es ya entendida como parte de la práctica hermenéutica de la rutina social. La traslación de este hecho al ámbito narrativo se plasma en la consecutiva evolución narrativa de esta novela, en la que se puede contemplar hacia el protagonista una exigencia de confesión por parte de sus productores de identidad como sujetos modernos. Su impertérrito silencio, físico y expresivo, desquicia a una sociedad que se siente impotente ante tal afasia. Nadie se escandaliza por la rareza de un personaje que no envejece; nadie se preocupa por la inexplicable

31. Darío (1972: 49).

32. Darío (1972: 312).

desaparición de quienes rodean a este «raro». Incluso los propios proscritos, los ocupados de conformar el lumpen social (quienes comparten con Dorian muchas de sus limitaciones sociales), se muestran impasibles ante el desconcierto que produce el silencio de tal personaje.

La necesidad de confesión va en aumento a medida que Dorian Gray, de forma paralela a Oscar Wilde, se va encerrando exponencialmente fuera de los límites de las normas sociales establecidas. Los que en un análisis actancial de Greimas serían considerados como *ayudantes* del protagonista se diluyen en formas médicas cuya función primordial es descubrir y averiguar lo que sucede con esta persona, para después curar y rehabilitar. Ese sucumbir ineluctable a los parámetros homogeneizantes de la sociedad es lo que lleva a Dorian Gray al suicidio, conocedor del implacable y regenerador entusiasmo de la sociedad moderna por solucionar la excentricidad de sus componentes, bien sea a través de un proceso terapéutico alienante o a partir de una reclusión espacial que ensalce hasta el extremo el cautiverio ontológico del sujeto urbano moderno. Es ese mismo discurrir el que lleva a Wilde a la cárcel, tras una confesión dirigida contra el orden público. Una medida que, sin duda, respondería a la «receta» sugerida con aguda ironía por Rubén Darío en *Los Raros*:

«Receta: prohibición de la lectura de ciertos libros, y, respecto a los escritores “peligrosos”, que se les aleje de los centros sociales, ni más ni menos como a los lazarinos y coléricos. Y, *horresco referens*, que de no tomar tal medida, se les trate exactamente como a los perros hidrófobos»³³.

En las conclusiones de su capítulo sobre esos individuos «peligrosos», Michel Foucault no puede más que hacerse una serie de preguntas con respecto a ellos: ¿Existen individuos intrínsecamente peligrosos? ¿Cómo se les reconoce? ¿Cómo puede uno reaccionar ante ellos?

«El derecho penal –se responde a sí mismo– a lo largo del siglo pasado no ha evolucionado desde una moral de la libertad a una ciencia del determinismo psíquico; más bien ha extendido, organizado, codificado la sospecha y la localización de los individuos peligrosos, de la figura rara y monstruosa del monomaniaco, a la frecuente y cotidiana del degenerado, del pervertido, del desequilibrado, etc.»³⁴.

La intervención médica de la que habla Darío afecta a personajes de la ficción como Dorian Gray o a sus creadores –en este caso, Oscar Wilde–, y hace claudicar a la condición misma de estos personajes ante la inercia incontrolable de la legitimidad social, para incorporarlos con indolencia al mecanismo de la sociedad funcional del esquema centro-periferia o poder-resistencia. El «raro», a través de la intervención de diferentes diagnósticos mecanizadas, no supone ya un atentado contra el buen funcionamiento social

33. Darío (1972: 201).

34. Darío (1972: 57).

y estético. Ha sido incorporado a su mecanismo de absorción, creándole una órbita de fuerza centrífuga siempre neutralizada y de la que no puede escapar:

«Cuando Max Nordau habla del arte, con el mismo tono con el que hablaría de la fiebre amarilla o del tifus, cuando habla de los artistas y de los poetas como de «casos», y aplica la thanotherapia, quien le sonrío fraternalmente es el perillustre doctor Bonhomet, ‘profesor de diagnosis’...»³⁵.

Esta variación espacial del demente, concretada en las figuras de los personajes urbanos excéntricos que se definen como disfuncionales en el territorio que debería serles propio, provoca que tanto el arte como el pensamiento estético que lo acompaña dejase de estar en manos de los «raros», de los degenerados, para pasar a depender de aquellos que se definirían como socialmente *enrarecidos*: personajes cuya actancialidad queda claramente desprovista de subjetividad para alienarse en un espacio diagnosticado de enfermos sociales cuya individualidad se diluye en semantizaciones externas. Son personajes apartados espacialmente del discurrir urbano moderno, del entramado epistemológico de la razón. Su diferencia los condena a esa *stultifera navis*, a ese espacio de exclusión, no tanto por un comportamiento excéntrico evidente, como sucedía en épocas anteriores, sino por una excentricidad asignada por la sociedad moderna que determinará sus espacios de conocimiento y acción. Los raros y los enrarecidos se distanciarán en la exposición espacial de sus identidades, marcadas por la presencia o la ausencia de su capacidad performativa.

Son Darío y Wilde en definitiva, como lo fueron Max Nordau y Dorian Gray, ejemplos de la manipulación espacial de la estética moderna para una redefinición identitaria de la sociedad, en la que se legitimen los valores binarios del pensamiento moderno y se centralicen –o se marginalicen– las epistemologías excéntricas. Al individuo peligroso y al personaje extravagante se les impone una subjetividad resemantizada a través de la diagnosis que le conduce irremediablemente a una alienación estética, favorable sin duda a los últimos estertores del proyecto de la modernidad, pero iniciadores, a su vez, de los espacios identitarios de los *enrarecidos*.

Bibliografía

- BAUDELAIRE, Charles (1986): «The Painter of Modern Life», *The Painter of Modern Life and Other Essays*, trad. y ed. Jonathan Mayne, Da Capo Press, New York, pp. 1-40.
— (2010): *The Painter of Modern Life*, Penguin UK.
BENJAMIN, Walter (1973): *Charles Baudelaire: A Lyric Poet in the Era of High Capitalism*, trad. Harry Zohn, NLB, London.
— (1979): *One Way Street and Other Writings*, trad. Edmund Jephcott and Kingsley Shorter, Verso, New York.
BLOOM, Harold (2008): *Oscar Wilde*, Infobase Publishing, New York.
BRIOSO, Jorge (2003): «Las formas del enigma en Azul de Rubén Darío», *Revista Hispánica Moderna*, 56.2, diciembre: 285-95.

35. Darío (1972: 179).

- CĂLINESCU, Matei (1987): *Five Faces of Modernity: Modernism, Avant-Garde, Decadence, Kitsch, Postmodernism*, Duke University Press.
- DARÍO, Rubén (1972): *Los Raros*, Editorial Universitaria Centroamericana, San José, C.R.
- (1955): *Obras completas*, A. Aguado, Madrid.
- ELIOT, Thomas S. (1962): *The Waste Land, and Other Poems*, Harcourt, New York.
- (1963): *Murder in the Cathedral*, Houghton Mifflin Harcourt, Evanston, IL.
- FOUCAULT, Michel (1999): *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales*, Vol. III, trad. Ángel Gabilondo, Paidós, Barcelona.
- (1973): *Madness and Civilization*, trad. Richard Howard, Vintage Books, New York.
- (1994): *The Order of Things*, Vintage Books, New York [1970].
- GALE, Leonore V. (1975): «Rubén Darío y el poema en prosa modernista», *Anales de Literatura Hispanoamericana*, 4: 367-80.
- GALINDO VILLARROEL, Óscar (1998): «Darío y Huidobro: Del modernismo a la estética del sugerimiento», *Anales de Literatura Hispanoamericana*, 27: 211-223.
- GLICK, Elisa (2001): «The Dialectics of Dandyism», *Cultural Critique*, 48, primavera: 129-63.
- HOLLAND, Eugene W. (2006): *Baudelaire and Schizoanalysis: The Socio-Poetics of Modernism*, Cambridge University Press.
- IBARRA, Cristóbal H. (1958): *Francisco Gavidia y Rubén Darío, semilla y floración del modernismo*, Departamento Editorial, San Salvador.
- JRADE, Cathy L. (1983): *Rubén Darío and the Romantic Search for Unity: The Modernist Recourse to Esoteric Tradition*, University of Texas Press, Austin.
- (1980) «Rubén Darío and the Oneness of the Universe», *Hispania*, 63.4, diciembre: 691-8.
- LEHMAN, Robert S. (2009): «Eliot's Last Laugh: The Dissolution of Satire in 'The Waste Land'», *Journal of Modern Literature*, 32.2, invierno: 65-79.
- MANTERO, José M. (2007): «'Rudos y primitivos, pero también poéticos': Rubén Darío y el proyecto imperialista», *Latin American Literary Review*, 35.70: 31-42.
- PHILLIPS, Allen W. (1977): «A propósito del decadentismo en América: Rubén Darío», *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, 1.3: 229-54.
- RODRÍGUEZ-PERALTA, Phyllis (2009): «Las últimas páginas en la creación poética de Rubén Darío», *Revista Iberoamericana*, 55.146: 395-414.
- ROSANO SCARANO, Laura (1986): «La función de la poesía en *Los Raros* de Rubén Darío», *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 12.23: 117-25.
- RUIZ BARRIONUEVO, Carmen (2002): *Rubén Darío*, Síntesis, Madrid.
- SANYAL, Debarati (2006): *The Violence of Modernity: Baudelaire, Irony, and the Politics of Form*, JHU Press.
- SILVA, José Asunción (1996): *De sobremesa*, Hiperión, Madrid.
- SORENSEN GOODRICH, Diana (1985): «Azul: Los contextos de lectura», *Hispanía*, 14.40, abril: 3-14.
- STAVANS, Ilan (ed.) (2005): *Selected Writings: Rubén Darío*, Penguin, New York.
- TRIGO, Benigno (1994): «Los Raros de Darío y el discurso alienista finisecular», *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, 18.2: 293-307.
- WHITWORTH, Michael H. (ed.) (2007): *Modernism*, Blackwell, Malden, MA.
- WILDE, Oscar (1981): *The Picture of Dorian Gray*, Oxford University Press, New York.
- WOHLFARTH, Dominik (2008): *The Initial Reception of the Novel «The Picture of Dorian Gray» Through the Victorian Public. An Analysis of the Standards of the Literary Critic*, Grin-Verlag, München.

Borges y la crítica de arte en Mallorca (1920-1921)

Carlos GARCÍA

carlos.garcia-hh@t-online.de

Resumen: Estas notas se ocupan de un capítulo *sui generis* de la inserción de Borges en el vanguardismo español, el mallorquín concretamente, del cual el argentino fuera uno de los principales cabecillas.

Algunas de las noticias aquí contenidas provienen de un trabajo previo, publicado originalmente bajo el título «Borges y las artes plásticas. En torno a un texto casi desconocido: *Contra crítica*» en *Variaciones Borges 2*, Aarhus, junio de 1996, 188-191, con pequeñas erratas y omisiones. Una versión más breve, sin las glosas intermedias, apareció en *Letras de Buenos Aires* 34, julio de 1996, 19-21 («*Contra crítica*. Un texto desconocido de Borges»).

Ese trabajo, que fue publicado antes de la aparición de *Textos recobrados, 1919-1929* (1997), hacía hincapié en el texto de Borges, que no era conocido en Argentina hasta ese momento, salvo, quizás, a algún que otro especialista.

El presente trabajo persigue otro fin: situar el texto de Borges en un marco más amplio –el de la crítica de arte en la Mallorca de 1920-1921–.

(Ello ha sido posible gracias al personal de la Biblioteca Pública de Palma, en especial a Francesc Alzamora.)

Palabras clave: Borges; vanguardismo español; crítica de arte.

Abstract: These notes deal with an unusual chapter of Borges' insertion in the Spanish avant-garde, more specifically in the Mallorcan avant-garde, from which Borges was one of the leaders.

Part of the information contained herein comes from a previous work, originally published under the title «Borges y las artes plásticas. En torno a un texto casi desconocido: *Contra crítica*» in *Variaciones Borges 2*, Aarhus, June 1996, 188-191, there with some minor errors and omissions. A shorter version without intermingled commentaries appeared in *Letras de Buenos Aires* 34, July 1996, 19-21 («*Contra crítica*. Un texto desconocido de Borges»).

That work, which was published before the appearance of *Textos recobrados, 1919-1929* (1997), emphasized on Borges' text, which was unknown in Argentina at that moment, except perhaps for some specialists.

The present work has another purpose: to place the text of Borges in a broader context – namely that of art criticism in Mallorca 1920-1921.

(This has been possible thanks to the staff of the Public Library of Palma de Mallorca, especially Francesc Alzamora.)

Key words: Borges; Spanish avant-garde; art criticism.

1

Son escasos los trabajos en que Borges se ocupara expresamente de las artes plásticas, campo en que descollara su hermana Norah. Una excepción a esa norma fue la reseña dada a conocer por Carlos Meneses en 1987 que Borges publicara a comienzos de 1921, en Palma de Mallorca, donde residió entre junio de 1920 y comienzos de marzo de 1921.

Comentando la exposición del pintor leonés Manuel Fernández Peña, Borges ensalzaba al artista en estos términos («El arte de Fernández Peña»: *La Última Hora* 9233, Palma de Mallorca, 5-I-21; *Textos recobrados*, 1997, 78):

Si en sus primeros cuadros le vemos preocupado aún con las facetas meramente técnicas de su arte, en los últimos –los mejores– en «El Nocturno», en «Los Huérfanos», en «Plenilunio», en «Ante el misterio», la ecuación pictural se resuelve eficaz y sobriamente; desaparece todo alarde cromático y la emoción viviente, y temblorosa, late en el fondo como una lámpara sepulta. La sensación humana del paisaje como estado del alma –que dijo Stendhal–, es tal vez lo que mejor sugiere este artista. Las montañas agobiadas bajo desnudos cielos de inviernos, el molino de Valldemosa divinizado por el plenilunio que la aureola de guirnalda marchita, la estepa que tan maravillosamente rima con los dos huérfanos, llegando a ser algo así como una prolongación de su alma doliente, subrayan mi aserción anterior.

Borges no fue el único en escribir sobre Fernández Peña: también lo hicieron otros críticos palmesanos.

Conviene echar una mirada a la recepción que en la isla se hizo de la obra del pintor castellano, para ubicar en su contexto el criterio de Borges.

Reproduzco los textos en orden cronológico de publicación; corrijo sin señalarlo erratas menores (el recurrente empleo de la «j» en vez de la «g» parece ser intencional, por eso lo conservo).

2

Poco después de la reseña de Borges apareció una, menos favorable, de José Vives: «Notas de arte: Exposición Fernández Peña»: *La Última Hora* 9235, Palma, 10-I-21.

Adviértase que esta crítica aparece en el mismo periódico que el comentario de Borges, con la obvia intención de corregir su juicio, aunque no se lo menciona expresamente.

Notas de arte
Exposición Fernández Peña

Desde el día 1º del actual, se hallan expuestos en «La Veda» unos cuadros del joven pintor Manuel Fernández Peña, del cual ya conocimos algo de su arte en la Exposición regional, últimamente celebrada. Efectivamente, expuso un interior de la Cartuja de Valldemosa, titulándolo «Nocturno», y del cual, en aquel entonces, decíamos que era una impresión que pecaba de demasiado verdosa.

Si examinamos las obras expuestas, aquel comentario que hicimos, pudiéramos extenderlo ahora a la generalidad de las obras que forman la exposición que hay en «La Veda». La tonalidad general se mueve entre el verde y el azul, y en algunas ocasiones el morado, dando a los cuadros un sello que induce a pensar que su autor tiene una visión muy particular de los paisajes mallorquines que observa.

Frente a los cuadros del Sr. Fernández Peña nos encontramos ante un pintor que cultiva el arte impresionista; pero no impresionista en el sentido de trasladar al lienzo una mancha, una acotación del paisaje real, sino que refleja el paisaje según su modo de sentirlo, pero sin entrar en detalles. Diríamos, si pudiera expresarse, que sus telas son momentos de emociones de su alma, que por lo visto debe ser un alma que vaga por las regiones ideales, de las del ensueño.

Claro está que este arte no es el más a propósito para que se adapte a la generalidad de los espíritus; los momentos sentimentales que ha enfocado su retina y que ha trasladado al lienzo, no son de los más agradables. Por ejemplo, el cuadro titulado «Hacia el misterio» (nº 14), además de ser de un asunto poco simpático, no está todo lo acabado para que fuera dispensado de la ingratitud que su vista ofrece; y lo mismo podemos decir de «Misticismo de madre» (nº 16) y de «Huérfanos» (nº 10), añadiendo que este último no alcanza tampoco el calificativo de obra acabada.

De los paisajes, juzgados desde el punto de vista en que se ha colocado el autor, sobresale, en nuestro concepto, el titulado «Pico Tomé» (nº 13) una enérgica visión del monte pollensín, y el «Claro de luna» (nº 15) de difícil ejecución y al cual ha imprimido un momento de emotividad que deja comunicarse al observador.

Pero, el señor Fernández Peña, además de sus cuadros impresionistas, en los que lucha con los colores que más arriba hemos citado, presenta otros en los que se aparta de aquella escuela. Nos referimos al notable desnudo de mujer, titulado «Zuzy» (nº 7). En esta obra, preséntase como un verdadero conocedor de dibujo, y ha sabido trasladar al lienzo con una delicadeza extremada, la carne de aquella mujer hundida sobre un diván. Esto, en cuanto a figura. Respecto al paisaje, también ofrece un ejemplo de que sabe ver otra visión, que no la del extremado impresionismo. Véase el cuadrado que titula «Fuente arriba» (nº 4), que es una nota de color muy bien hecha y muy agradable, mucho más agradable que otras producciones del mismo autor que figuran en la comentada exposición.

José Vives

3

También la siguiente crítica demostró poca sensibilidad para con la obra elogiada por Borges: Pedro Barceló: «De Arte: Exposición Fernández Peña»: *El Correo de Mallorca. Diario Católico*, Palma, 12-I-21:

De Arte Exposición Fernández Peña

En el salón de «La Veda» tiene una exposición de sus obras pictóricas el señor Fernández Peña, artista castellano, que desde hace cerca de un año reside en Valldemosa, país de ensueño, luz y optimismo. A pesar del ambiente que le ha rodeado, el artista nos ofrece una serie de obras completamente opuestas a la que dicho ambiente le pudiera inspirar. Sin duda, tenía de antemano su temperamento definido, y su estancia en Mallorca no ha sido suficiente para cambiárselo.

Técnicamente, su pintura no puede resistir un análisis favorable. El señor Peña no ha luchado como pintor para resolver problemas de dibujo, luz y color, sino que, voluntariamente, quizá buscando novedad, ha incurrido en los mayores desdibujos y errores de perspectiva y proporción con el fin de subordinar todos los elementos a la fuerza expresiva, que, sin duda, constituye la idea fundamental y casi única de sus producciones.

El *expresivismo* seguramente será la bandera estética del artista que nos ocupa, es decir, el predominio del sentimiento. Probablemente habrá experimentado emociones al pensar y formar su obras, pero no basta que el creador de obras de arte sienta, sino que necesita comunicar este sentimiento a sus espectadores, y las obras del señor Fernández Peña están tan escasas de poder comunicativo, para expresar el espíritu de los asuntos, descuida tanto la parte objetiva, que le será muy difícil encontrar un público que quiera comprenderle.

El cuadro que consideramos mejor es el «Nocturno», que ya habíamos visto en la Exposición Regional. En él supo sorprender el encanto misterioso de una noche de luna en la Cartuja de Valldemosa y logró transmitir al lienzo su emoción. Probablemente, si hubiera seguido por el camino iniciado en él, su exposición sería otra cosa.

Las obras que presenta de su primera época son de escaso interés.

«Paisaje de invierno», aunque falto de construcción, tiene aciertos de color y «Pico Tomé» es de los más entonados.

«Hacia el misterio», «Misticismo de madre» y «Huérfanos»¹ son las obras más características del arte de Fernández Peña y a ellas nos referíamos al principio de esta crónica. Nosotros, que consideramos el estudio del natural, en el sentido más amplio, como base del arte pictórica, no podemos aplaudirle.

Perdone este amigo, a quien deseamos los mayores éxitos, pero creemos que anda muy equivocado. El disimular las dificultades falseando voluntariamente los verdaderos fundamentos del arte pictórico podrá causar novedad, pero el arte que en ello se apoye no podrá sostenerse seguramente.

Pedro Barceló

Pedro José Barceló Oliver (1884-1969) era, además de crítico de arte, pintor. Había estudiado en la Escuela de Pintura de Madrid, donde obtuvo el título de profesor. «En 1908 formó parte en la Exposición Franco-Española de Zaragoza, obteniendo una medalla de plata». Trabajó en Madrid un tiempo como profesor de dibujo, y a partir de 1920 «renunció a toda otra ocupación para consagrarse únicamente a su arte» (NN: «El pintor Pedro Barceló»: *Baleares* 166, Palma, 15-X-22). Véase también Ripoll / Perelló 1981, 91-92.

4

Tres días más tarde, José Luis Moll (compañero de filas ultraístas de Borges y Sureda bajo el seudónimo «Fortunio Bonanova») publicó un comentario elogioso: «El arte de Fernández Peña»: *Baleares* 129, Palma, 15-I-21.

1. «Misticismo de madre» y «Huérfanos» fueron reproducidas en *Baleares*, 129, Palma, 15-I-1921.

Arte
El arte de Fernández Peña

Una tarde de domingo lamentable, muy lamentable. Por la calle nos cruzamos con unas gentes anodinas que gozan la sacrosanta libertad del día festivo. Ni una cara bonita en nuestro camino. Solamente soldados, criadas zafiotas que huelen siempre a ajo, algún pollastre engomado, perros, unos guardias...

Henos ya en el salón de «La Veda». Una sorpresa agradable nos aguardaba. Fernández Peña expone allí sus obras al público de Palma.

A primera vista el visitante queda un poco desconcertado. Ya luego, va haciéndose cargo.

¿Qué tiene de notable esta exposición? Lo primero, la trayectoria enorme que describe la personalidad artística de Peña desde sus trabajos académicos hasta hoy en que el artista tiró el manto de la estética encasillada y se desenvuelve personalísimo y libre en su obra. Lo segundo, la firmeza de su arte incorruptible, libre de influencias, de contagios. Peña presenta gran parte de su labor teñida de un velo de tristeza, de gravedad, predominando el morado de su «Nocturno», de su «Paisaje de invierno», de sus «Huérfanos». Y todo esto está hecho en Mallorca, en Valldemosa, tierra de luz, sol y optimismo. No le ha cegado a Peña el optimismo de Mallorca y ha sorprendido los instantes violeta de nuestra tierra al inspirarse en ella.

Es, más que otra cosa, un poeta en el sentido macho de la palabra. Y va a la descripción de parajes, sensaciones y gestos con sencillez, sin fanfarronería colorinesca ni detalles adicionales. Así le vemos presentar sus dos huérfanos en un cuadro completamente *liso*. Las figuras lo dicen todo: la trágica conformación de la cenicienta que sostiene en brazos al muñeco triste, y es algo inquietante que hay en la mirada de este niño a quien la esfinge ha puesto en la cruel perspectiva del arroyo. Hay mucha desolación en este cuadro.

Interesante en extremo también la calofriante alusión al mancebo exangüe... «Hacia el misterio».

Fernández Peña es un artista joven con talento, cuya sensibilidad pasea desde la galantería todo pompa de seda y carne de mujer en el desnudo «Zuzy» hasta la religiosidad serena y mística del «Nocturno», aquella galería que sintió nuestros pasos este verano en Valldemosa, cerca de la Cartuja...

Yo espero, un día, poder trincar con este bravo artista unos vasos de buen vino en un *bar* de París, después de una *vernissage* en que la gloria le ofrezca sus sonrisas.

José Luis Moll

En Mallorca y en «La Veda»

En el mismo número de la revista, se reproducen, en la portadilla y en la página donde aparece el texto de Moll, dos obras de Fernández Peña ya mencionadas en las críticas previas:

«Huérfanos». Uno de los cuadros que figuran en la Exposición de «La Veda» y en el que el Sr. Fernández Peña muestra su escuela, que está llamando la atención de la crítica y del público en general.

«Misticismo de madre». Otra de las telas del señor Fernández Peña que ha concentrado la atención de cuantos han visitado la Exposición, elogiando la tendencia impresionista del joven pintor.

La crítica de Barceló (nº 3) indujo a Borges a responder con el trabajo resumido a continuación, que exhumé en 1996 durante un viaje de investigación a la isla, gracias a la ayuda de María de Lluch Alemany Mir (amable y eficiente Directora de la Biblioteca Pública de Palma de Mallorca) y de Damià Pons i Pons².

Se trata de una polémica «Contra crítica», aparecida en el periódico palmense *La Última Hora* 9246, Palma de Mallorca, 20-I-21, en la columna «Nuestros colaboradores» (ahora en *Textos recobrados*, 1997, 79-80). Borges comienza estableciendo los límites de la cuestión:

En el *Correo de Mallorca*, el señor Barceló ha publicado un artículo exegético del arte de Fernández Peña. Sin detenerme a subrayar el antagonismo que existe entre nuestras actitudes frente a la obra del pintor, creo deber rebatir ciertas premisas básicas de su crítica que, a mi juicio, la invalidan totalmente.

Borges no discute, pues, el gusto de Barceló, sino el sustrato teórico que lo antecede e invalida. A continuación, alude irónicamente a la visión que ya por esos años tendía a idealizar la isla y su luminosidad:

El señor Barceló comienza por revelarnos que Fernández Peña vive desde hace un año en Valldemosa, «país de ensueño, luz y optimismo».

Y –tras ese alarde literario que huele a Baedeker o a cartel de cinema– escribe: «A pesar del ambiente que le ha rodeado, nos ofrece una serie de obras completamente opuestas a las que dicho ambiente le pudiera inspirar.» ¡Le pudiera inspirar!

Mucho después, Borges dirá: «Hay ocasiones de repetir que son originales». Aquí se vale de una repetición del lenguaje de Barceló para desenmascarar la ideología subyacente, que es el verdadero objeto de su crítica:

Por lo visto, según la frase citada, basta el conocimiento del medio que rodea al artista para que la crítica determine la obra que éste ha de producir, y –absurdo aún más maravilloso– si, como en el caso presente, la obra no corrobora las afirmaciones hechas *a priori* por ésta, la culpa es del artista. Dicho sea con otras palabras: el señor Barceló cree que es posible dictar a los artistas el arte que estos han de producir ante determinado espectáculo. Pero, subordinado todo así al medio, ¿qué deja nuestro crítico a la idiosincrasia individual de cada uno? ¿Cree acaso que en los lienzos del Greco, por ejemplo, todo está determinado por el tipo único de los personajes y por la contextura de los paisajes de Castilla, y nada por el genio del pintor?...

2. Damià Pons i Pons es el autor de una tesis titulada *Avantguardisme literari a Mallorca, 1920-1936*, presentada en 1975 a la Universidad de Barcelona. Junto con Francisco Díaz de Castro, Pons i Pons publicó también un estudio importante sobre los comienzos del ultraísmo en Mallorca: «Jacob Sureda i el moviment ultraista a Mallorca», *Mayurqa* 19 (Filología), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Palma de Mallorca, Palma, enero-diciembre de 1979-1980, 143-161 (y separata, con reproducción de textos originales). Ninguno de esos trabajos alcanzó la difusión merecida, quizás por estar escritos en catalán.

Si bien hay constancia de que a fin de marzo de 1920 Borges visitó con su hermana una exposición del Greco en Madrid, nada permite suponer que gustara de su obra. Tanto aquí como en el manifiesto publicado con Sureda y otros poco después³, Borges alude a él como mera cifra de sorprendente modernidad en un pintor antiguo, como signo de libertad artística: «El Greco, con respecto a sus demás coetáneos, resultó también ultraísta».

Por cierto:

Que el medio ambiente influye en la obra era ya un lugar común en tiempos de Taine; pero que esta influencia sea fatal en su determinismo es una insospechada Atlántida en los dominios del crítico palmesano.

El cual escribe luego: «Sin duda, Peña tenía de antemano su temperamento definido, y su estancia en Mallorca no ha sido suficiente para cambiárselo.»

La estolidez de Barceló enerva aquí a Borges, quien aparenta no saber cómo calificar al oponente:

Aquí, sobran los comentarios. Pues es difícil encontrar el adjetivo definidor de la natalidad⁴ de un crítico para quien resulta un defecto tener temperamento, y cuyo ideal de la personalidad, es que sea una cosa endeble y pasiva, maleable por los medios que atraviesa. Como si lo importante fuese el tema tratado y no el ángulo de visión desde donde el artista –redimido y demiúrgico– atalaya la vida.-

El final del breve texto denota que a Borges le interesaba menos rehabilitar a Peña que recalcar el papel de los creadores, entre los cuales aspiraba a ser contado. El artista como demiurgo es un motivo recurrente en sus trabajos de comienzos de los años 20, y denota su recepción de Vicente Huidobro.

6

En una carta a su amigo ginebrino Maurice Abramowicz, Borges relata, aludiendo a su texto (*Cartas del fervor*, 1999, 134-135):

Un amigo, un pintor castellano, Fernández Peña, ha hecho una exposición de cuadros en Palma. Entre ellos, un «Desnudo». ¡Qué escándalo, amigo mío, en esta ciudad levítica e idiota! Incluso vinieron curas en dobles filas apretadas para verlo, para verla, más bien.

Nadie se ha atrevido a comprarle ni una sola tela. Todos los diarios lo han atacado –indirectamente–. Sólo yo he publicado un artículo elogiándolo. Hoy publico otro, atacando a un crítico local que se apoya en las teorías de Taine para darle un golpe bajo. Es muy divertido. Esta gloria vana de «joven que ha estado en Madrid», me da cierta minúscula autoridad entre los isleños.

3. «Manifiesto del Ultra» (firmado por Jacobo Sureda, Fortunio Bonanova [seudónimo de José Luis Moll], Juan Alomar, Jorge Luis Borges): *Balears* 131, Palma, 15-II-21; *Textos recobrados*, 1997, 86-87.

4. ¿Errata por «mentalidad»?

Hemos visto que no es cierto, a pesar de la pretensiones de Borges, que todos los periódicos atacaran a Fernández Peña, y que ya otros críticos de arte elogiaron el desnudo «Zuzy», entre ellos, alguno de los academicistas.

7

Barceló, por su parte, publicaría poco después una «Réplica» a la nota de Borges (*El Correo de Mallorca. Diario Católico*, Palma, 25-I-21):

Réplica

El señor Borges publicó en *La Última Hora* un artículo titulado «Contra crítica», pretendiendo rechazar los conceptos expuestos en mi crítica sobre la exposición Fernández Peña.

Después de leer mi artículo, se saca la impresión de que dicha Exposición era mala. Después de leer la contracritica del señor Borges se sigue creyendo lo mismo.

No encontrando en el arte del señor Fernández Peña materia para la defensa intenta demostrar que yo soy un mal crítico, sin duda pensando que de esta manera su patrocinado quedará en la posición cómoda para los fracasados, de «genio no comprendido».

Para ello coje dos conceptos de mi crítica que, por lo conocidos y hasta elementales en estética, nadie los considerará como un descubrimiento mío, los interpreta a su manera, los exagera a su conveniencia, divaga sobre el concepto de que el ambiente influye e «inspira» al artista y, después de querer refutar unas consecuencias caprichosas, hace la misma afirmación que yo hice. Por esta parte no consigue deshacerme. Luego se alarma porque yo dije que un temperamento puede transformarse. Se necesita ignorar lo que significa la palabra temperamento para dudar de este concepto. Falsea también la interpretación, y tampoco logra lo que se propuso.

Y conste que no pienso contestar a más réplicas.

Pedro Barceló

Tampoco Borges, hasta donde alcanzo a ver, retomó la cuestión.

8

Sólo otra mención hallo de Fernández Peña por parte de Borges, en la carta que éste envió a Jacobo Sureda desde Buenos Aires a Valldemosa el 22 de junio de 1921, poco después de su retorno a la Argentina (*Cartas del fervor*, 1999, 200):

Mis saludos a los tuyos, y a Peña, y a Juan Alomar y a Sven [Westman] si aún no se ha exportado a Escandinavia.

Westman abandonaría Mallorca y la hospitalidad de los Sureda en 1929, sin despedirse.

Antes de dar un salto al año 1924, consigno que Fernández Peña exponía a veces en Barcelona (*La Publicidad*, 15-IV-21) y en Madrid, donde Francisco Alcántara le dedicó un breve ensayo en dos entregas, aparecidas el 23 y el 26 de marzo de 1923 en *El Sol*.

Años más tarde, también Juan Alomar publicaría una crítica sobre el común amigo, cuando el pintor leonés ya había pasado a engrosar las filas del burdo realismo: «Sugestiones pictóricas. Fernández Peña»: *El Día*, Palma, 31-I-24:

Sugestiones pictóricas.
Fernández Peña

Asombrado quedé al visitar –en ocasión de la apertura– la Exposición que de sus obras tiene abierta al público en «La Veda» el pintor Fernández Peña. Los cuadros que presenta ahora no se parecen en nada a los que figuraban en su Exposición del año pasado en el mismo local. En esta apreciación están contestes todos los que recuerdan sus obras de antaño y han visitado la Exposición actual.

¿En qué sentido ha evolucionado Fernández Peña?

La contestación a esta pregunta no registraría una igualdad de criterio si se sometiese a un plebiscito. Indudablemente, la calurosa afirmación de unos de que la evolución es en sentido progresivo se vería contrastada por la apreciación contraria, sustentada con igual porfía. Y ello tiene su lógica explicación en la radical mutación de criterio y de técnica que pone al descubierto la ejecutoria pictórica del pintor que hoy reclama nuestra atención.

Los que hoy obsequian con el más efusivo beneplácito a Fernández Peña son los que ayer exteriorizaron una dura intransigencia con su pintura de vanguardia, que convenció totalmente a los que cierta opinión llama en tono despectivo «iniciados», sumió en la perplejidad a la mayoría y se vio francamente rechazada por la sensatez profesional y el burguesismo crítico.

Yo he de confesar con toda sinceridad que recuerdo con complacencia las antiguas rebeldías de Fernández Peña, muy acordes con mi espíritu y que por satisfacer mi predilección las echo hoy de menos ante la nueva modalidad del ex-pintor ultraico.

Los antiguos cofrades de Fernández Peña –con su antiguo y simpático fanatismo– no le perdonarán su deserción; le anatematizarán y llamarán apóstata, viéndose obligado a buscar refugio en las descoloridas e impersonales filas de retaguardia.

Cierto que sus telas de antaño no pueden considerarse como meta ni como ejemplo de personalidad clara y definida. Pero no es menos cierta su capacidad para suscitar discusiones e irritar al filisteísmo. En esto radica su más considerable valía y encanto.

¡Cuánto más atrayentes las impresiones y desdibujos de los cuadros antiguos de Fernández Peña que la exactitud y nimiedad de los que exhibe actualmente!

Lo sugestivo y lo curioso trocado en nimiedad inexpresiva y tecnicismo.

Fernández Peña ya no es un rebelde; es ahora un adaptado.

¡Qué lamentable retroceso!

Quizá le hubiese convenido desliteraturizarse un poco y hacerse más humano, más sencillo, más sincero. Y puede que hasta haya sido esta su intención y lo que le ha impulsado a tan completo abandono de sus primitivas extrañas concepciones y desigualdades técnicas. Pero al desprenderse de toda influencia literaria lo que ha hecho es «mecanizarse», sofocando todo impulso subjetivo y entregándose a una técnica fría y anacrónica que hace un siglo ya era *demodé*.

Antes era demasiado literario; ahora es demasiado pintor.

Perdonemos y lamentemos el error en que ha caído Fernández Peña.

Porque tenemos fe en su talento esperamos una bella «nueva salida» del pintor amigo dispuesto a afrontar todos los peligros de la impopularidad y de la censura.

Juan Alomar

Huelga mencionar que Barceló y Vives elogian la última evolución de Fernández Peña desde *El Correo de Mallorca* y *La Última Hora*, respectivamente.

La exposición había sido brevemente anunciada desde las páginas de *La Vanguardia*, Barcelona, el 18 de enero de 1924 (día de la inauguración).

Acerca de la temprana muerte de Fernández Peña con 28 ó 29 años informa el mismo periódico, en la edición del 8 de diciembre de 1926 («De provincias»):

Ha fallecido en Pollensa el joven pintor don Manuel Fernández Peña, que desde hace algunos años vivía en Mallorca, habiendo expuesto sus cuadros.

La brevedad de su vida artística debe haber contribuido a que su existencia apenas se mencione en la historia del arte. (No lo nombran Ripoll / Perelló en su monografía de 1981.)

10

Haciendo un recuento de los comentarios arriba recopilados, se percibe la concentración de todos los comentaristas en unas pocas obras, que son parejamente elogiadas o censuradas según la tendencia del crítico.

Aunque Fernández Peña presentó 16 obras, cuando menos, en la Exposición de 1921, todos los comentarios versan sólo sobre las siguientes diez:

- «El Nocturno» (Borges, Barceló, Moll)
- «Los Huérfanos» (Borges, Vives, Barceló, Moll)
- «Plenilunio» (Borges)
- «Ante el misterio» (Borges; Vives, Barceló y Moll como «Hacia el misterio»)
- «Misticismo de madre» (Vives, Barceló)
- «Pico Tomé» (Vives, Barceló)
- «Claro de luna» (Vives)
- «Zuzy» (Vives, Moll; Borges en carta).
- «Fuente arriba» (Vives)
- «Paisaje de invierno» (Moll, Barceló)

Si por otra parte se presta atención al idioma de las críticas arriba reproducidas, se aprecia el entramado de contenido y de juicio, por ejemplo entre Vives y Barceló, pero también las alusiones irónicas de Moll y Alomar a Barceló.

Nada de ello asombra si se recuerda que la crítica de arte palmesana estaba en manos de grupos antagónicos: por un lado, los conservadores, representados precisamente por Vives, Barceló, José María Tous y Juan Bauzá, y por otro los vanguardistas, representados por Juan Alomar, José Luis Moll, Miguel Ángel Colomar y Ernesto M. Dethorey.

Para comprender el contexto cultural, en especial en relación con las artes plásticas, es imprescindible el temprano trabajo de Damià Ferrà-Ponç: «Avantgardisme plàstic a Mallorca», aparecido en cuatro entregas de la revista mallorquina *Lluc*, Palma de Mallorca, entre junio y diciembre de 1973.

De allí se desprende que precisamente a comienzos de la década del 20 en la apacible ciudad se libraba una sorda lucha por la hegemonía crítica. Los órganos hemerográficos estaban en manos de diferentes facciones no sólo artísticas, sino también políticas, si bien en este caso, puede hablarse de tres grupos diferentes.

Simplificando gravemente, hallamos, por un lado, los conservadores, en general católicos y tradicionalistas; en segundo lugar, los afectos al *Noucentisme*, que había sido la primera ola de conciencia regional y autonomista, una especie de vanguardia de comienzos de siglo, de signo moderadamente liberal en lo político y cultural, pero más bien conservador en lo artístico; y finalmente los partidarios de lo nuevo, que podemos asociar a lo vanguardístico, que surge lentamente después de la primera Guerra Mundial. La juventud palmesana con la que el joven Borges trabó conocimiento estaba imbuida de los ideales del *noucentista* Gabriel Alomar, representante de la izquierda catalana, pero curiosa hacia lo más moderno.

El campo cultural estaba claramente acotado y ello se reflejaba en el panorama hemerográfico:

El periódico *El Día* (1921-1939) representaba por un lado el regionalismo crítico y las ideas liberales (aquí publicaban regularmente Juan Alomar, Miguel Ángel Colomar y más tarde Jacobo Sureda).

La revista *Baleares* (1917-1925), de Enrique Vives Verger, cobijó en sus páginas dibujos de Norah Borges y textos de Jorge Luis Borges y de Guillermo de Torre, pero su director artístico fue el academicista Pedro Barceló, de quien ya vimos arriba dos textos (n^{os} 3 y 7).

José María Vives Verger (1873-1943), por su parte, estaba a cargo normalmente de las reseñas de arte en la sensacionalista *La Última Hora*.

La Nostra Terra perseguía un programa *noucentista*, pero permitía las críticas de arte modernas de Ernesto M. Dethorey, amigo de los ya citados Alomar y Colomar.

La Almudaina era conservadora, pero no tan clerical y derechista como *El Correo de Mallorca*, donde también publicaba Barceló. (Ambos periódicos se fusionarían muchos años después.)

Es en ese espacio en el cual se inserta Borges, quizás sin saberlo, al publicar su reseña de la Exposición Fernández Peña.

11

¿Sin saberlo? Hay motivos para dudarlo.

El asunto tuvo un capítulo previo, ya asomado levemente en las menciones que dos de los comentaristas hacen acerca de la participación de Fernández Peña en la Exposición regional (n^{os} 2 y 3, de Vives y Barceló).

La alusión es a una muestra pictórica que tuvo lugar en Mallorca en junio de 1920 —es decir, precisamente en el mes en el cual la familia Borges llega a la isla—.

En relación con ese evento encontraremos varios nombres conocidos.

En la Exposición participaron Erwin Hubert, Joan Fuster, Tito Cittadini, Eugenio Mossgraber, Joaquín Tudela y Hermen Anglada Camarasa.

También Fernández Peña, Sven Westman y Pilar Montaner Sureda expusieron en ese certamen. Mejor dicho: primero aportaron sus cuadros y luego intentaron retirarlos, por no estar de acuerdo con la tendencia representada por Anglada, pintor y uno de los jueces.

Para lo que sigue, abrevio en un trabajo de María del Carme Bosch titulado «Guerra de pintors» (1995):

En ese curioso episodio, el moderno Westman se alía en la crítica con el *noucentista* Bartolomé Ferrá, mientras que el marido de Pilar y padre de Jacobo, don Juan Sureda Bimet, publica cartas abiertas en los periódicos de la época, en ayuda de su mujer.

El drama duró aproximadamente un mes. El 12 de junio se había inaugurado la muestra. Los infaltables Vives y Barceló comentaron escépticamente los cuadros expuestos desde las páginas de *La Última Hora* y *El Correo de Mallorca*. El crítico de *La Almudaina*, José María Tous, se excusó de opinar, porque lo habían nombrado juez de la exposición.

El jurado presidido por Anglada expidió su juicio el 17 de junio, premiando en primer lugar al pintor argentino Tito Cittadini (angladista), además de a Gabriel Villalonga Olivar, Emilio Pou González-Moro, Joaquín Tudela, Antonio Brusotto, Miquel Arcas, Cristóforo Pizà.

Para Pilar Montaner Sureda, Fernández Peña y algunos otros sólo hubo menciones de honor.

Al día siguiente, el 18 de junio, Sven Westman y Fernández Peña publicaron una carta abierta en *El Correo de Mallorca*, criticando el dictamen del jurado, mientras que *La Última Hora* publicó una carta de Pilar Montaner Sureda a Anglada, solicitando que se retiraran sus obras de la muestra, porque se sintió engañada al ver que Anglada es el único pintor en el jurado (se había previsto originalmente la participación de otros).

Paralelamente, el esposo de Pilar publica un texto titulado «Al margen de la Exposición» en *La Almudaina*, que suscita a su vez una réplica airada de Fernando Pou, miembro de la comisión organizadora, en *La Última Hora*.

Casi todos los artistas disconformes con el juicio publican paralelamente en tres periódicos una carta abierta (entre ellos Pilar Montaner y Fernández Peña).

Juan Sureda Bimet responde a Pou en *La Última Hora* del 21 de junio. Entre otros textos surgidos en la polémica, sobresale el ataque de Cittadini a Juan Sureda Bimet en *La Almudaina*.

También José Agustín Palmer («Pin») tercia en la discusión pública. (Borges y sus amigos mantendrían más tarde, en febrero de 1921, una polémica con él.)

Sven Westman publica el 25 de junio de 1920 una carta abierta titulada «Exposición regional de pintura» en *La Última Hora* y en *La Almudaina*. Allí asegura que ha sido engañado y que retira sus obras de la muestra.

El 1 y 2 de julio, Juan Sureda Bimet responde a Cittadini en un artículo en dos partes publicado en *La Almudaina*. Cittadini contesta destempladamente el 8 de julio desde el mismo periódico. A ello responde Sureda Bimet el 11, cerrando la discusión. El mismo día se clausuró la muestra, con entrada gratuita...

Como se ve, el asunto fue muy sonado en su tiempo.

Por estas fechas, Borges ya tenía trato con algunas de las personas nombradas.

La primera mención que Borges hace de Westman tiene lugar en carta a Maurice Abramowicz de comienzos de julio de 1920 (*Cartas del fervor*, 90-91), es decir, precisamente en el momento más álgido de la cuestión.

El 26 de julio, Borges ya conoce a Jacobo Sureda y a su familia desde hace algún tiempo; ese día le remite la primera carta conservada, en la cual menciona a Westman (*Cartas del fervor*, 161).

Es muy plausible, por todo ello, que Borges estuviera al tanto de los entretelones de la crítica artística palmesana y de las facciones en ella envueltas.

De hecho, puede postularse que las tres polémicas mallorquinas en las que intervino el joven Borges (con Elviro Sanz en octubre de 1920, con Barceló en enero de 1921 y con Palmer en febrero de 1921) fueron desatadas a conciencia, para llamar la atención.

Épater les bourgeois era la consigna de todo vanguardismo, por eso se alegra Borges por carta a Sureda, al enterarse de que Sanz ha criticado a los ultraístas: «Nos hace el juego de una manera admirable.»

Otra diatriba ocuparía pronto al belicoso joven que Borges era en esa época, esta vez con el periodista José Agustín Palmer («Pin»). Pero ese es ya otro capítulo, sobre el que volveré en otra ocasión.

Bibliografía

- ALCÁNTARA, Francisco (1923): «La vida artística: Los paisajes mallorquines de Manuel Fernández Peña en el salón de Arte Moderno (I-II)», *El Sol*, Madrid, 23 y 26-III-23.
- ALOMAR, Juan (1924): «Sugestiones pictóricas. Fernández Peña», *El Día*, Palma de Mallorca, 31-I-24.
- BARCELÓ, Pedro (1921a): «De Arte: Exposición Fernández Peña», *El Correo de Mallorca. Diario Católico*, Palma de Mallorca, 12-I-21.
- (1921b): «Réplica», *El Correo de Mallorca. Diario Católico*, Palma de Mallorca, 25-I-21.
- BORGES, Jorge Luis (1921a), «El arte de Fernández Peña», *La Última Hora* 9233, Palma de Mallorca, 5-I-21; MENESES, C. (1987); *Textos recobrados* (1997), 78.
- (1921b): «Contra crítica», *La Última Hora* 9246, Palma de Mallorca, 20-I-21, en la columna «Nuestros colaboradores»; *Textos recobrados* (1997), 79-80.
- (1997): *Textos recobrados, 1919-1929*, Emecé, Buenos Aires.
- (1999): *Cartas del fervor. Correspondencia con Maurice Abramowicz y Jacobo Sureda (1919-1928)*, prólogo: Joaquín Marco; notas: Carlos García, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores / Emecé, Barcelona. (CG: Notas en pp. 243-343; semblanzas de Abramowicz y Sureda en pp. 53-56 y 155-160. Bibliografía en pp. 369-373).
- BOSCH, María del Carme (1995): «Guerra de pintors», *Miramar*, 22, enero-marzo, LV-LX (número dedicado a Valldemosa).
- CASTILLO, Alberto del (1920): «¡No hay criterio indiscutible!» (sobre la Exposición Regional), *La Almudáina*, Palma de Mallorca, 1-VII-20, 1.
- CITTADINI, Tito (1920): «De la Exposición Regional», *La Almudáina*, Palma de Mallorca, 22-VI-20, 1.
- (1920): «Del charco a Beocia», *La Almudáina*, Palma de Mallorca, 8-VII-20, 1.
- DEGAS, Roberto (1920): «Exposición Regional de Arte», *Baleares* 116, Palma de Mallorca, 30-VI-20, 3-4 (cf. NN, en el mismo número).

- (1920) «La Exposición Regional de Arte», *Baleares* 117, Palma de Mallorca, 15-VII-20, 3 (comienza con un comentario sobre un cuadro de Pilar Montaner Sureda).
- DETHOREY, Ernesto M. (1923): «Entrevists pictóricas. Sven R. Westman», *El Día*, Palma de Mallorca, 26-IX-26; MENESES (1995), 22-23.
- DÍAZ DE CASTRO, Francisco J. y PONS I PONS, Damià (1979-1980): «Jacob Sureda i el moviment ultraista a Mallorca», *Mayurqa* 19 (Filología), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Palma de Mallorca, Palma de Mallorca, enero-diciembre, 143-161 (y separata, con reproducción de textos originales).
- DOMENECH, Joaquín (1920): «La escuela mallorquina de pintura», *La Última Hora*, Palma de Mallorca, 26-VI-20.
- FERRÁ, Bartolomé (1920): «La Exposición de arte, II», *El Correo de Mallorca*, Palma de Mallorca, 26-VI-20.
- FERRÀ-PONÇ, Damià (1973): «Avantguardisme plàstic a Mallorca», *Lluc*, Palma de Mallorca, cuatro entregas entre junio y diciembre.
- FUSTER Y VALIENTE, Juan Antonio (1920): «De la Exposición Regional», *La Almudaina*, Palma de Mallorca, 26-VI-20, 1.
- GARCÍA, Carlos (1996a): «Borges y las artes plásticas. En torno a un texto casi desconocido: *Contra crítica*», en *Variaciones Borges 2*, Aarhus (Dinamarca), junio de 1996, 188-191, reproducido en <www.borges.pitt.edu/sites/default/files/0214.pdf>.
- (1996b): «*Contra crítica*. Un texto desconocido de Borges», *Letras de Buenos Aires*, 34, julio, 19-21.
- LLADÓ POL, Francisca (2001): *Artistas argentinos en Mallorca a través de la prensa*, Fundación Cátedra Iberoamericana, Palma de Mallorca.
- (2006): *Pintores argentinos en Mallorca (1900-1936)*, Lleonard Muntaner editor, Palma de Mallorca.
- LLOP, J. C. (1995): «Borges i Valldemossa», *Miramar* 22, Palma de Mallorca, enero-marzo, LI-LII (nº dedicado a Valldemosa).
- MENESES, Carlos (1987): «El Borges que vivió en Mallorca, con tres cartas inéditas, un artículo y el poema 'Mallorca' del propio Borges», *Hora de Poesía*, 53-54, Barcelona, septiembre-diciembre, 31-40.
- (1995): *Amor a la llibertat. Ernest M. Dethorey, 1901-1992*, Institut d'Estudis Balearics, Palma de Mallorca.
- MESTRE, Miguel (1920): «Antes y después de la Exposición Regional de Arte», *La Almudaina*, Palma de Mallorca, 22-VI-20, 1.
- MOLL, José Luis (1921): «El arte de Fernández Peña», *Baleares* 129, Palma de Mallorca, 15-I-21.
- NN: «Exposición Regional de Arte», *La Almudaina*, Palma de Mallorca, 9-VI-20, 1.
- NN: «Ante la Exposición Regional», *La Almudaina*, Palma de Mallorca, 20-VI-20, 1.
- NN: «La Exposición Regional de Arte», *La Almudaina*, Palma de Mallorca, 20-VI-20.
- NN: «La Exposición Regional de Arte», *La Almudaina*, Palma de Mallorca, 25-VI-20, 1.
- NN: «Exposición Regional de Arte», *Baleares* 116, Palma de Mallorca, 30-VI-20, 12-21. Comentarios sin firma, fotos sobre la muestra, los organizadores y algunas de las obras expuestas. Sobre Westman: «presenta un bodegón bien estudiado y un paisaje que no nos convence». Sobre Fernández Peña: «tiene en la exposición un bonito efecto de luna en el claustro de Ca 'n Sureda (Valldemosa)». Sobre Pilar Montaner: «*Molinos*, de Pilar Muntaner de Sureda, es un cuadro de una gran delicadeza, así en lo que se refiere al asunto, como a la técnica; es el mejor de los que expone.»

- NN: «Exposición Regional de Arte», *La Almudaina*, Palma de Mallorca, 2-VII-20.
- NN: [Necrológica de Fernández Peña], *La Vanguardia*, Barcelona, 8-XII-26 («De provincias»).
- PONS I PONS, Damià: *Avantgardisme literari a Mallorca, 1920-1936*, tesis presentada en 1975 a la Universidad de Barcelona.
- POU Y GONZÁLEZ-MORO, Emilio (1920): «Cosas de pintores» (sobre la Exposición Regional de Arte), *La Almudaina*, Palma de Mallorca, 2-VII-20, 1.
- RIQUER, Eliseo DE (1920): «La Exposición Regional de Arte», *La Almudaina*, Palma de Mallorca, 23-VI-20, 1.
- RIPOLL, Luis y PERELLÓ PARADELO, Rafael (1981): *Las Baleares y sus pintores, 1836-1936. Ensayo de identificación y acercamiento*, Luis Ripoll, Palma de Mallorca.
- SUREDA, Jacobo; BONANOVA, Fortunio (i.e. José Luis Moll); ALOMAR, Juan y BORGES, Jorge Luis (1921): «Manifiesto del Ultra», *Baleares* 131, Palma de Mallorca, 15-II-21; *Textos recobrados* (1997), 86-87.
- SUREDA BIMET, Juan (1920): «De la Exposición Regional», *La Almudaina*, Palma de Mallorca, 1 y 2-VII-20.
- (1920) «Contra las dictaduras en arte» (sobre la Exposición Regional de Arte), *La Almudaina*, Palma de Mallorca, 11-VII-20, 1.
- TOUS Y MAROTO, J. M. (1920): «Exposición Regional», *La Almudaina*, Palma de Mallorca, 12-VI-20, 1.
- TUDELA, Joaquín (1920): «Un gesto del artista», *La Última Hora*, Palma de Mallorca, 1-VII-20.
- VIVES, José (1921): «Notas de arte: Exposición Fernández Peña», *La Última Hora* 9235, Palma de Mallorca, 10-I-21.
- WESTMAN, Sven R. (1920): «Exposición regional de pintura», *La Última Hora* y *La Almudaina*, Palma de Mallorca, 25-VI-20.

Algunos prólogos de Pedro Garfias

Carlos GARCÍA MONGE
IES Julio Caro Baroja
Pamplona
garfista@hotmail.com

Resumen: En este artículo en el que se repasa brevemente la obra crítica de Pedro Garfias, se presentan tres textos del autor escritos en México y no recogidos hasta ahora en las recopilaciones de su obra. Se trata de dos prosas de carácter crítico aparecidas en 1940 y 1941, y de un breve poema con el que en 1956 prologó el primer libro de la escritora mexicana Margarita Villaseñor.

Palabras clave: Pedro Garfias; literatura española del exilio; textos inéditos; Margarita Villaseñor.

Abstract: In this article which briefly reviews the critical work of Pedro Garfias, three texts of the author written in Mexico and not gathered so far in the collections of his work are presented. These are two critical nature prose writings appeared in 1940 and 1941, and a short poem which was used in 1956 to preface the first book of the Mexican writer Margarita Villaseñor.

Key words: Pedro Garfias; Spanish literature of exile; unpublished texts; Margarita Villaseñor.

La vida azarosa de Pedro Garfias, y muy especialmente su errabundo vagar por distintas ciudades mexicanas durante su exilio, junto a la despreocupación y desorden que le caracterizaban en lo que a su producción literaria se refiere, han provocado la dispersión de muchos de sus textos, tanto poéticos como prosísticos; dispersión que ha obligado a todos los que en algún momento nos hemos dedicado al estudio del autor a rastrear en busca de sus escritos, periódicos y revistas sobre todo; nos ha empujado a buscar libros en los que hubiera dejado su huella, e incluso a localizar y obtener originales que estaban en manos de particulares.

En lo que respecta a su prosa, de la que vamos a ocuparnos en estas líneas, se han editado hasta el momento dos recopilaciones en México: *De España toros y gitanos* (1983) y *Pedro Garfias en el «Heraldo de Madrid»* (1999)¹. La primera recoge 66 prosas,

1. P. Garfias, *De España, toros y gitanos*, Acción Cívica y Editorial, Gobierno de Nuevo León, Monterrey, México, agosto de 1983; *Pedro Garfias en el Heraldo de Madrid*, ed. de Carlos Eduardo Gutiérrez Arce, Secretaría de Cultura, Gobierno de Jalisco, Guadalajara, Jalisco, 1999.

de las cuales 43 están dedicadas a la tauromaquia, y el resto al cante flamenco y al mundo gitano. Estos textos tienen su origen en unas charlas radiofónicas que el poeta mantuvo con su amigo el Dr. Daniel Mir en Radio Monterrey a lo largo del año 1945. La segunda de las recopilaciones recoge 33 de las 36 colaboraciones que Garfias publicó en el *Heraldo de Madrid*, entre el 11 de mayo de 1933 y el 23 de julio de 1936. Otras tres recopilaciones han sido editadas en España: *Prosas recobradas para España* (1997), *Poesías y prosas taurinas* (1997) y *La voz de otros días* (2001)². De estas, la primera recoge algunos artículos publicados por Garfias en la prensa mexicana; la segunda reúne las 43 prosas, ya citadas, relativas al mundo taurino, así como 16 poemas del mismo tema. La última es la más completa de las recopilaciones, pues en ella se incluyen casi todos los textos en prosa publicados en vida del poeta, tanto en España como en México, junto a algunas publicaciones póstumas.

José M^a Barrera, editor de la última de las obras citadas escribe en la introducción a la misma que «El *corpus* de su prosa no podrá conocerse plenamente hasta que no salgan a la luz las entregas *totales* mexicanas ni las muy probables escritas en Osuna en torno a 1927-1928, y editadas en *La Voz de Osuna* y *El Paleta*, hoy inencontrables»³.

Con el deseo de poder llenar, aunque sea muy parcialmente, esas lagunas en la producción de Pedro Garfias, traemos aquí algunos textos de carácter crítico que no han sido recogidos hasta la fecha, y de los nos ocuparemos en adelante.

En 1935 Garfias escribía: «CONFIESO mi incapacidad crítica. Carezco de la objetividad indispensable para atender a un libro, escudriñar sus páginas y escarbar con los ojos entre líneas hasta encontrar esa pepita áurea que mostrar luego a los lectores como un hallazgo. Ni mucho menos para exhibir la escoria»⁴. Palabras por las que podríamos creer que el poeta andaluz iba a dejar los textos críticos fuera de su producción; sin embargo, sorprendentemente, esas palabras encabezaban un artículo en el que presentaba la obra de un amigo, el poeta canario Fernando González.

No era la primera vez. Muy joven, Garfias ya había hecho incursiones en el terreno de la crítica. Así en 1920, cuando aún no había cumplido los 19 años, sostuvo una breve polémica con Pedro Iglesias a propósito de Manuel Machado⁵. Frente a Iglesias que califica a Manuel Machado de gran poeta, «sólo superado por Rubén y por Juan Ramón», «más hondo que su hermano Antonio», Garfias se inclina a favor del mayor de los Machado, calificando a Manuel como «poeta a flor de piel, un poeta de “cante hondo” y de cañas de manzanilla». Poco tiempo después, en 1923, dirigiendo su revista *Horizonte*, se pronunciaba brevemente sobre obras de Guillermo de Torre y Eugenio

2. *Prosas recobradas para España*, ed. de Francisco Moreno Gómez, Unicaja, Málaga, 1997; *Poesías y prosas taurinas*, ed. de José M^a Barrera López, Área de Cultura de la Diputación-Ayuntamiento de Osuna, Sevilla-Osuna, 1997; *La voz de otros días (Prosa reunida)*, ed. de José M^a Barrera López, Diputación Provincial-Renacimiento, Sevilla, 2001.

3. *La voz de otros días*, p. 12.

4. «Poesía. Piedras Blancas», en *Heraldo de Madrid*, 21 de marzo de 1935, p. 6.

5. «De literatura. Manuel Machado», en *El Popular*, n^o 86, Cabra, 28 de abril de 1920; y «Más sobre Manuel Machado», en *El Popular*, n^o 91, Cabra, 2 de junio de 1920.

Montes⁶. Luego, coincidiendo con el alejamiento del mundillo literario madrileño, el poeta deja este tipo de escritos, que volveremos a ver aparecer en la prensa madrileña, con su vuelta a la capital tras la instauración de la República.

En 1933, recién iniciadas sus colaboraciones en *Heraldo de Madrid*, publica dos artículos⁷. En el primero ensalza a su amigo J. Rivas Panedas y arremete sucintamente contra la poesía pura, a la que vuelve a referirse en el segundo, en el que se posicionará ya a favor del arte comprometido. En los años 34 y 35, los textos críticos de Garfias aparecidos en el citado periódico madrileño se refieren a una obra teatral⁸ y a tres libros de poemas⁹.

Aunque no es nuestro objetivo analizarlos, sí queremos hacernos algunas preguntas sobre los mismos. ¿Por qué Garfias se decanta por la edición norteamericana de una obra estrenada en 1929, para manifestarse aunque sea brevemente sobre nuestro teatro, cuando apenas un año antes se había puesto en escena con notable éxito *Bodas de sangre* de su amigo Federico García Lorca, cuya producción teatral tan bien conocía? ¿Está pensando en el éxito de *La Barraca* ante un público popular y del que ya había hablado en un artículo anterior?¹⁰ ¿Tal vez en el mérito de sus directores Federico y Eduardo Ugarte? Seguramente Garfias, que en el artículo sobre *La Barraca* calificaba a nuestros autores contemporáneos de insustanciales e incapaces, echaba en falta obras teatrales con más enjundia que las que la cartelera madrileña le venía ofreciendo por aquellas fechas; frente al «teatro católico» —en expresión de la crítica del momento— de *El divino impaciente* de Pemán, o la vacuidad de revistas musicales como *Mi costilla es un hueso*, ambas estrenadas en el otoño del 33, nuestro poeta añoraba un teatro «moderno, abundante en ángulos y rico de matices» como el que había hallado en la obra de Ugarte¹¹. Incluso es posible que Garfias, ¿por qué no decirlo?, estuviera pensando que el teatro de su amigo no estaba alejado del que él mismo había escrito años atrás¹², hacia 1927, y al que en una reseña, C. A. Comet se había referido con estas palabras:

«El teatro de Pirandello, pues, es un intento, una tendencia hacia la total renovación del teatro, pero no el verdadero teatro moderno, el que necesariamente cristalizará, el que ya ha cristalizado —puede afirmarse—, aunque esta cristalización no haya trascendido al público, si bien creemos no ha de tardarse mucho en conocerse. Nos referimos a una

6. «Ecolios», en *Horizonte*, año II, n.º 5, Madrid, 1923, p. 14.

7. P. Garfias, «La voz de otros días. Un poeta», en *Heraldo de Madrid*, 25 de mayo de 1933, p. 13; ID., «Los escritores y el momento. Literatura tendenciosa», en *Heraldo de Madrid*, 22 de junio de 1933, p. 13.

8. «Ediciones. Una comedia española publicada en Norteamérica», en *Heraldo de Madrid*, 1 de febrero de 1934.

9. Ver nota 1. P. Garfias, «Del concurso nacional de Literatura. Un poeta», en *Heraldo de Madrid*, 22 de febrero de 1934, p. 13; ID., «Motivos. Sal y sol de Andalucía», en *Heraldo de Madrid*, 16 de mayo de 1935, p. 10.

10. «Teatro universitario. La Barraca» en *Heraldo de Madrid*, 12 de octubre de 1933, p. 10.

11. Además *De la noche a la mañana*, E. Ugarte había estrenado en 1930 *La casa de los naipes*, y había visto truncadas sus expectativas como autor teatral, cuando no pudo estrenar su tercera obra —*Mitad y mitad*— a la que en los medios teatrales se calificó de demasiado atrevida. En las fechas en las que Garfias escribía su artículo Ugarte era director único de *La Barraca*, pues García Lorca se encontraba en Buenos Aires.

12. Nos estamos refiriendo a una obra teatral perdida, titulada *Vidas paralelas de Juan Artigues*, que aparece citada con variaciones en el título en los distintos estudios sobre Garfias.

obra de originalidad excepcional, que ha de producir profunda sensación, obra que está llamada a modificar esencialmente la técnica de la escena. Su autor es el excelente poeta Pedro Garfias, al que admiramos por su libro de poemas nuevos *El Ala del Sur*. La obra se titula “Las dos vidas paralelas de Juan Artíguez”. En esta obra, absolutamente diferente de todas las conocidas, se llega a la perfecta expresión dramática de los conflictos psicológicos del ser, y éstos se proyectan simultáneamente en los planos en que cada uno reside, formándose así el núcleo vital de las hondas preocupaciones íntimas»¹³.

En lo que se refiere a sus artículos sobre poesía, si bien la concesión del accésit del Premio Nacional de Literatura a José M^a Morón es sobrada razón para escribir sobre la obra ganadora, el hecho de que Garfias diga ver el citado libro manuscrito¹⁴, ¿no supone una relación especial con el autor, al cual dice conocer de Osuna, tiempo atrás? O si nos fijamos en los artículos de 1935, ¿por qué dedica su atención a dos autores poco conocidos? No tenemos respuesta cierta, pero uno de ellos está dedicado casualmente a Gutiérrez Ballesteros que había sido presidente del Liceo Andaluz, al cual acudía Garfias con frecuencia y del que además era vocal de la junta desde mediados de 1934. Precisamente, unos días después de la publicación del artículo, el Liceo tributaba un homenaje al citado autor. Por último, ¿por qué el artículo sobre *Piedras Blancas*, de Fernando González? Con toda certeza la respuesta es tan simple como recogen las palabras de Garfias en el mismo: «El libro es de un amigo».

Preguntas y posibles respuestas que nos llevan a pensar en un articulista que elige sus dianas, no sólo por motivos estéticos o ideológicos, sino también y, sobre todo, por amistad.

Y seguramente es ese sentimiento el que le llevó a escribir en 1932, el que creemos es su primer prólogo para un poemario de Juan Pérez Creus¹⁵: sabíamos de la amistad entre ambos, surgida durante la estancia de Garfias y su esposa Margarita en La Carolina¹⁶, pero del poemario y del prólogo no tuvimos noticias hasta un artículo de Joaquín Caro Romero¹⁷, en primer lugar, y más tarde por un libro de Dámaso Chicharro¹⁸. Sólo noticias, pues el libro en cuestión, y con él el prólogo, resultan inencontrables.

Tras la guerra, una vez iniciado el exilio mexicano, Pedro Garfias, cuando aún no había publicado ningún libro en México, se ocupa del joven y combativo autor mexicano Juan Fuentes Paz, que en 1937 había presentado su primera obra poética bajo el título de *Alborada. Poesías revolucionarias*¹⁹. Curiosamente este primer libro del poeta mexicano había sido prologado por Marcelino Domingo²⁰, lo cual demuestra que el interés,

13. C. A. Comet, «Homero M. Guglielmini: El teatro del inconformismo», en *La Gaceta Literaria*, Madrid, n^o 28, 15 de febrero de 1928, p. 4.

14. Aunque el artículo está escrito en 1934, el libro estaba editado en Sevilla, Imprenta Piñal, 1933.

15. J. Pérez Creus, *Poemas del Sur*, Jaén, 1932.

16. J. M^a Barrera López, *Pedro Garfias: Poesía y soledad*, Alfar, Sevilla, 1991, pp. 69-70.

17. J. Caro Romero, «Malos tiempos para los poetas» en *ABC*, Sevilla, 20 de mayo de 1999, p. 54.

18. D. Chicharro, *Perfiles literarios giennenses*, Universidad de Jaén, 2004, p. 319.

19. J. Fuentes Paz, *Alborada. Poesías revolucionarias*, Tipografía Moderna, México DF, 1937.

20. Marcelino Domingo (1884-1939). Maestro, escritor y político. Ejerció la docencia en Tortosa desde 1903. En esta ciudad inició su carrera política. En 1929 fue fundador junto a Álvaro de Albornoz, entre

al menos, por cierto tipo de literatura, no era nuevo en los republicanos españoles. Garfias prologa su segundo libro de poemas: *La Canción de la gleba*²¹. Prólogo breve que ofrecemos a continuación:

«No sería justo aplicar un juicio crítico severo a este segundo libro de poesías de Fuentes Paz, ni es necesario desarrollar sobre sus márgenes toda una teoría de benevolencia. Fuentes Paz no es un poeta puro, sino un poeta revolucionario. En instantes en que la humanidad se agita convulsa y siente derretirse bajo sus plantas hasta los más sólidos cimientos, el poeta que no es un renegado, toma partido –como el obrero, como el campesino– y pone su instrumento, la palabra medida y musical, al servicio del pueblo de quien procede. Así su obra se salva, como las obras puras de misericordia, por la intención.

Fuentes Paz, que es Maestro de Escuela y como tal toca de cerca y siente hondo la gran tragedia popular, cuenta en su libro con sencillez fragante la historia mínima del niño desamparado, de la viejecita miserable, del titiritero de aldea; la historia hermética y profunda del indio... De todo el proletariado profundamente triste en su abandono. Y allí, donde la aurora apunta y el día rompe briosamente las tinieblas, porque ya asomó la Revolución, el poeta cuenta y canta a la vez con su mejor músculo poético, con trémulos joviales en la voz: el ejidatario, el líder, el maestro nuevo, el indio incorporado a la lucha social. Ni falta en este libro generoso el fraternal saludo a los españoles que entonces aún luchaban en lucha cruenta y desigual.

Dichoso el poeta a quien le ha tocado vivir esta edad gloriosa de México, llena de claroscuros, de sacudidas y vaivenes, que el fin parece haber entrado en una etapa última de avance decidido y ajustado; y que supo sumar su voz, con nervio auténtico; a la gran voz colectiva.

Válgale el saludo de un poeta exiliado, que a falta de su patria vendida, siente entrañablemente las alegrías y las esperanzas de ésta su patria nueva, profunda, humana, universal» (pp. 7-8).

Volvemos a encontrar una nueva prosa de Garfias al año siguiente. Esta vez no se trata de un prólogo, sino de otro paratexto inserto en la solapa de contraportada de un libro de Álvaro de Albornoz, Jr. Tampoco en esta ocasión gira en torno a la obra de un autor mexicano, sino a la de un exiliado como el propio Pedro, un poquito más joven, y que ya había publicado en España *Doña Pabla y Vampirieso español*²². Los dos, Álvaro y Pedro²³, coinciden al publicar su primera obra del exilio en la misma firma editorial, Minerva, fundada en México por los exiliados españoles, Ricardo Mestre Ventura, Miguel Ángel Marín y Ramón Pla Armengol, y cuya actividad abarca el período comprendido entre 1940 y 1946.

otros, del Partido Republicano Radical Socialista. Fue ministro de Instrucción Pública en la II República, iniciando el ambicioso proyecto educativo de la misma. Como escritor, cultivó la novela y el drama, siendo también un notable ensayista.

21. J. Fuentes Paz, *La Canción de la gleba (Poemas revolucionarios)*, Tipografía Moderna, México DF, 1940.

22. – *Doña Pabla (Novela de Sonrisa)* y *Vampirieso español*, ambas editadas en Biblioteca Nueva, Madrid, en 1934 y 1936, respectivamente.

23. A. de Albornoz, *Matarile*, Minerva, México, 1941; P. Garfias, *Poesías de la guerra española*, Minerva, México, 1941.

El texto reza así:

«Albornoz se complace en deformar la realidad, abultándola, desmesurándola, sacándola de quicio, y en adelgazar la expresión, afinándola, con una prosa rítmica y unos diminutivos insistentes que son como guijarros, pulidos y blancos, del fondo de su prosa.

Su materia es poética, quiero decir transformada, creada.

Su originalidad nace del foco de visión.

Sus relatos, absurdos, arbitrarios, personalísimos, nos dejan un redejo de amargura aunque de vez en cuando brote de sus recodos la risa.

Su ternura por lo grotesco, muestra una gran sensibilidad.

De los cuentos de “Matarile”, todos bellos y originales, yo prefiero los que como “La Vaca Guadalupe” y “El Vampiro de los niños” son más crueles y, por lo mismo, más tiernos».

Una somera lectura de ambos textos nos permite ver con claridad que no entran dentro de esa crítica objetiva, de la que Garfias se había manifestado incapaz, sino que forman parte de esa otra crítica subjetiva, casi poética podríamos decir, en la que prima el alma, la sensibilidad de quien la firma. No hay más que leer el segundo párrafo del prólogo a Fuentes Paz, o el primero del texto dedicado a Albornoz, para encontrar en el niño desamparado, la viejecita miserable, el día que despunta, en los diminutivos que son como guijarros pulidos y blancos, o en la ternura de los cuentos más crueles, materia poética esencial.

Garfias, que en su errar por tierras mexicanas acostumbraba a integrarse en la vida cultural de aquellos lugares por los que pasaba, se vincula en los primeros años cincuenta, a dos ciudades: Guadalajara y Guanajuato. En ellas, dicta conferencias, anima y acompaña a las plumas jóvenes²⁴, hace y deja amigos.

El último de los textos que presentamos, una muestra más de ese quehacer humano del poeta, es en esta ocasión, un poema que en 1956 dedica a una joven escritora de 22 años, Margarita Villaseñor²⁵, a la que probablemente conociera en Guanajuato, y que a modo de prólogo aparece en su primer libro: *Poemas*²⁶.

*Si se apaga este amor, ¿se apagará esta voz?
¿Entornará sus párpados, de vena roja, el Sol?
¿Se hará la luz escombros? Ceniza el corazón?
¿Se apagará esta voz, si se apaga este amor?
Un año joven surge con un brinco de clown.
La Primavera crece. Y Margarita es flor.*

Cuando ya hemos superado los 45 años de la muerte de Pedro Garfias, nos sigue sorprendiendo la aparición de textos que se creían perdidos, o de otros de los que no teníamos noticia. ¿Será tal vez porque la voz de los poetas no se apaga con su vida?

24. Así en 1954, en Guadalajara, el joven poeta de origen libanés Tufic Marón Rage, publica *Sombra de sangre*, obra en la que aparecen al final de cada uno de los 12 poemas que lo componen una glosa de Garfias.

25. Poeta, dramaturga y ensayista mexicana (1934-2011) que entre otros galardones recibió el Premio Xavier Villaurrutia en 1981, por su libro *El río cotidiano*, UNAM, Humanidades, col. «Cuadernos de Poesía», México, 1981.

26. M. Villaseñor, *Poemas*, Imp. Romero Hnos. Guanajuato, 1956.

¿Peter Pan o Wendy? El imaginario infantil en la literatura contemporánea

María BOBADILLA PÉREZ

Universidade da Coruña
m.bobadilla@udc.es

Resumen: En este artículo se estudia la función de la memoria y del imaginario infantil en la narrativa como espacio de negociación de identidad y construcción de la subjetividad femenina. Escritoras de la España contemporánea, como Carmen Laforet, Carmen Martín Gaité o Mercé Redoreda, introducen en su obra protagonistas que a través de la memoria idealizan, como Peter Pan o incluso Wendy, su infancia al tiempo que rechazan su propia madurez. En todas ellas, la transición de la niñez a la madurez es presentada como un elemento biográfico que ha quedado sin resolver. Tomando como referencia las propuestas de Rita Felski o Patricia Meyer Spacks sobre un nuevo modelo narrativo, el «*Novel of Self Discovery*», frente al tradicional *Bildungsroman*, se examinará la obra de estas autoras prestando especial atención a aquellos factores que condicionan el desarrollo de la subjetividad femenina en la España del siglo XX.

Palabras clave: infancia; memoria; narrativa de *auto-descubrimiento*; complejo de Peter Pan; subjetividad femenina.

Abstract: In the present study the function of memory and childhood imaginary in contemporary narratives is regarded as a discursive space for the negotiation of identity and the construction of subjectivity. Spanish women writers, such as Carmen Laforet, Carmen Martín Gaité or Mercé Redoreda introduce in their novels protagonists who through their memories appear to idealise their childhood, as Peter Pan or even Wendy herself did, while simultaneously rejecting their own adulthood. For all of them, the transition from childhood to maturity is presented as a biographical element which remains unresolved. Taking into consideration the critical works of Rita Felski or Patricia Meyer Spacks and the new narrative model they introduce, the «*Novel of Self Discovery*» as opposed to the traditional *Bildungsroman*, the works of the above mentioned authors will be explored paying special attention to those factors that had an impact on the development of feminine subjectivity during the twentieth Century.

Key words: Childhood; Memory; *Novel of Self Discovery*; Peter Pan Complex; Feminine subjectivity.

Desde mediados de los años setenta la crítica ha considerado la poética de la auto escritura como un discurso de resistencia a las fuerzas hegemónicas. La complejidad de las experiencias personales, sociales e históricas lleva a muchas escritoras a la indagación a través de la narrativa de su propia identidad, definida esencialmente por la sumisión a los dictados patriarcales. Así, en el siglo XX surgen en el ámbito de la literatura española una serie de autoras que han tratado de describir en sus novelas el desarrollo de la subjetividad femenina recurriendo a la memoria como elemento de *auto-descubrimiento*.

Estas autoras introducen en su obra protagonistas que, a través de este recurso, idealizan su infancia, al tiempo que rechazan su propia madurez. En la mayoría de ellas, la transición de la niñez a la madurez se presenta como un elemento biográfico que ha quedado sin resolver. Se trata de mujeres con una inmadurez psicológica a través de la cual se enfatiza el agudo contraste entre la visión del niño y la problemática realidad del adulto. El complejo de Peter Pan queda revelado a través de ese proceso de auto-escritura o auto-narración, que más adelante se definirá, donde las protagonistas intentan retornar a su niñez pura y liberadora para escapar de sus miedos y ansiedades y obtener así el consuelo y la comodidad que no logran alcanzar.

Tal ha sido el caso de la novela de Carmen Laforet *Nada*, ganadora del premio Nadal de literatura en el año 1959, en la que narra en primera persona las memorias de su protagonista, Andrea. Desde ese momento, este modelo narrativo se ha visto reflejado en novelas como *Primera memoria* de Ana María Matute (1960), *La plaza del Diamante* de Mercé Rodoreda (1968) o *El cuarto de atrás* de Carmen Martín Gaité (1978). En todas ellas la protagonista recurre a su memoria como única vía para definir su propia subjetividad, que estará marcada de alguna manera por el trauma y la imposición patriarcal y dictatorial que supuso la Guerra Civil en la sociedad española.

Ese trauma que define la identidad de esa voz narrativa femenina tiene su más fiel reflejo en la propensión por parte de las protagonistas de las novelas a idealizar la infancia y su negativa en la aceptación de su propia madurez. En la mayoría de ellas, la transición de la niñez a la madurez se presenta como algo problemático y que, desde el presente narrativo de su vida adulta, ha quedado sin resolver. En algunos casos, este conflicto se expresa a través del discurso de la narradora al expresar abiertamente su negatividad, e incluso desprecio, hacia el mundo de los adultos. Sin embargo, en otras ocasiones este problema está de alguna manera encubierto a lo largo de la novela, pero en la lectura se aprecia la infantilidad psicológica de estos personajes que no han sido capaces de enfrentarse a la madurez que exige la vida adulta.

No obstante, antes de centrarnos en el análisis de las tres novelas, es necesario definir el género literario en el que se inscriben estas narrativas, el cual permite la introducción de una voz narrativa capaz de definir la subjetividad femenina en un proceso de auto-narración. A continuación, y tomando como referencia el trabajo de Patricia Meyer Spacks, *The female imagination*, se mostrará cómo ese conflicto que supone el paso de la adolescencia a la madurez no es exclusivo en el contexto de la narrativa española contemporánea. Así Spacks analiza en su ensayo obras de autoras anglosajonas cuyas protagonistas sufren ese mismo conflicto, como prueba de que en la construcción de la subjetividad femenina son determinantes muchos factores que superan los límites de lo nacional en una lucha universal contra los valores patriarcales.

Con respecto a la auto-narración, Rita Felski en su artículo «The novel of Self-Discovery» define los diferentes modelos narrativos a través de los que la mujer describe su camino hacia el autoconocimiento. Felski propone dos modelos que, según ella, corresponden a dos tendencias diferentes del feminismo. El primer tipo de texto es el que se conoce como el *Bildungsroman* feminista, en el que se describe a una protagonista en su movimiento exterior hacia el ámbito público y que coincide con la

tendencia feminista que propone un modelo de la historia «as progress, emphasizing the activist and participatory dimension of politics and the necessity of engagement in the public sphere» (127). El segundo es el que Felsky denomina novela de *Self-Discovery*/*auto-descubrimiento* y que consiste en un viaje hacia el interior y en un despertar hacia una identidad que el sujeto ya posee; este segundo tipo coincidiría con un feminismo romántico que, en sus propias palabras, ubica verdad y significado en un pasado edénico más que en un tiempo futuro: «also includes a strong strain of romantic individualism... which typically situates truth and meaning in an edenic past rather than future» (27).

Las novelas referidas en este artículo son, a menudo, definidas por la crítica como *Bildungsroman*, sin embargo, si hacemos caso a la clasificación propuesta por Felsky, más que un viaje hacia el exterior describen un viaje hacia el interior, hacia la memoria, coincidiendo con la definición de novela de *self-discovery* que nos propone la autora. Casi todas las características que definen este tipo de novela coinciden con las obras de las narradoras españolas, en las que la mujer queda recluida a la esfera privada, de tal manera que este espacio llega a formar parte de su propia identidad. De igual manera, la protagonista de la novela de *auto-descubrimiento*, según Felsky, sólo se entiende a sí misma en relación con otra persona. Así, en varias de las novelas consideradas la narradora recurre a un interlocutor, generalmente masculino, con el que argumentar discursivamente su propia subjetividad. Por otra parte coinciden con este género literario definido por Felski en el rol atribuido a la sexualidad femenina. Según Felski, la sexualidad «rarely plays a dominant role in self-discovery novels» (131). Las protagonistas de estas novelas no son presentadas como sujetos sexuales o su sexualidad es reprimida por el hombre, como le sucede a Natalia en *La plaza del Diamante*. La novela de *self-discovery* es por tanto una narrativa que tiende a centrarse en la evolución psicológica de la narradora. Sólo al descubrir su propia subjetividad, podrá la mujer desarrollarse como el sujeto público y social definido en *bildungsroman*:

«In this sense, the resolution of the feminist narrative also functions as a beginning; the heroine's new self-knowledge creates a basis for future negotiation between the subject and society, the outcome of which is projected beyond the bounds of the text» (Rita Felski 1986: 133).

Todas estas novelas, al igual que en aquellas analizadas por Felsky, se centran en el proceso psicológico del personaje más que en la exploración de sus implicaciones sociales. El *autodescubrimiento* de estas protagonistas supone un despertar hacia su propia identidad que conlleva la exploración del problema de la niñez no superada.

Por otra parte, Patricia Meyer Spacks en su ensayo crítico *The Female Imagination* analiza en detalle el desarrollo de las generalizaciones sobre la novela femenina de los siglos XVIII al XX. Aunque su ensayo esté dedicado una vez más al análisis de obras de autoras anglosajonas, gran parte de las generalizaciones que articula en su ensayo son pertinentes en el estudio de la escritora española contemporánea, demostrando así que la búsqueda de identidad del sujeto femenino trasciende las barreras nacionales en un espacio supranacional en el que la mujer construye discursivamente su propia subjeti-

vidad. Según Spacks, en todas las sociedades occidentales, la mujer está presionada, no a desarrollarse como persona, sino a someterse al servicio de los demás, negándoseles, por tanto, un espacio desde el que expresarse: «Any adolescent is likely to feel, in bad moments, that there is no place to go. Women have particular reasons for feeling so. In many ways, they are not encouraged to grow up» (146).

En todas las novelas estudiadas por Meyer Spacks se define el conflicto que sufren sus protagonistas al abandonar las ventajas de la niñez. En este sentido la autora demuestra cómo en la obra de Jane Austen, por ejemplo, ese conflicto se «solventa» a través del descubrimiento de las ventajas que le suponen a la protagonista la madurez y el matrimonio. Este no es el caso de las protagonistas de las novelas que nos conciernen. Ninguna de ellas consigue aceptar positivamente las opciones que ofrecen el matrimonio y su participación en la vida de los adultos, teniendo que buscar vías para huir de ese mundo que, en general, desprecian. Además, en la literatura inglesa del siglo XX, según afirma Spacks, se distingue ya a una protagonista con un nuevo tipo de autoconsciencia ante la que se le presentan infinidad de posibilidades; «the weight of a new kind of self-consciousness and that of the infinite possibilities of *doing*» (191). Sin embargo, la realidad social de la narradora española durante el periodo dictatorial no le permitirá acceder a estas posibilidades, teniendo que recurrir a la imaginación para escapar de su condición específica.

En la novela *Primera memoria* de Ana María Matute, la protagonista narra sus memorias del verano en el que su padre le envía a la isla de Palma de Mallorca donde vive la Guerra Civil española desde la lejanía insular. Matía limita sus memorias a ese verano, que supuso para ella la dramática e involuntaria transición de la niñez a la madurez. Aunque las novelas de Rodoreda y Martín Gaité abarcarán un período de tiempo más amplio, *Primera memoria* es de las tres obras estudiadas en la que el cambio traumático de la adolescencia se hace más explícito puesto que la negación rotunda de Matía a crecer es alimentada por la frustración de las mujeres que le rodean.

Matía recuerda desde el presente narrativo cómo con el estallido de la Guerra Civil le obligan a marcharse de Madrid, dejando allá sus juguetes, y por tanto parte de su niñez, para irse a vivir a casa de su abuela en Mallorca. Es en aquel lugar, donde la protagonista se ha de enfrentar a los modelos tradicionales de feminidad, una feminidad que es presentada como algo negativo y que Matía no tendrá ningún deseo de aceptar. La abuela de Matía es descrita como un ser amargado, odioso y lleno de ira que no desea disfrutar de la compañía de sus nietos. A esta mujer, la guerra le ha arrebatado el único momento de su vida en que hubiera podido alcanzar cierta independencia. Viuda y ya sin hijos a quienes cuidar, se le vienen encima los nietos hacia los que no muestra ningún afecto. La tía Emilia es otro ser sumamente amargado, sufriendo la espera incierta de un hombre al que ni siquiera ama, mientras pasa su tiempo sin hacer nada más que fumar, beber y leer las revistas de sociedad.

Ante esta visión de las mujeres en su familia, Matía reafirma su rechazo a ese mundo de los adultos contra el que ha de luchar a pesar de las amenazas que recibe: «Aquel mundo con el que todos me amenazaban, desde la abuela al Chino, como un castigo» (120). Ella se considera ajena a ese extraño mundo y así afirma «qué extranjera raza la de los adultos...» (99). Matía mostrará su desprecio ante esta «raza», en especial hacia

la figura de su abuela y hacia su tía. A su abuela la odia porque le está obligando a comportarse como si perteneciera a ese mundo que ella tanto desprecia. En este sentido, le está continuamente adoctrinando sobre su manera de actuar, dado que según la abuela no son los modos de una «señorita»:

Sentada en su mecedora, escrutándome con sus redondos ojos de lechuza, me obligaba a andar y a sentarme, me miraba las manos y los ojos... Criticaba el color tostado de mi piel y las pecas que me salían alrededor de la nariz.

—¡Siempre al sol como un papillete!... Levanta los hombros, la cabeza, muérdete los labios, mójalos...

En aquellos momentos la odiaba, no podía evitarlo (105).

Ya desde el principio de la novela, Matía hace referencia a este tipo de comentarios de su abuela con un tono amargo. Sentada en su butaca, las únicas palabras que le dirige esta mujer amargada están siempre relacionadas con la poca feminidad de Matía, y se siente continuamente humillada por esa obsesión de su abuela por la belleza, «por una supuesta belleza que debía adquirir fuese como fuese» porque es «lo único que le sirve a una mujer si no tiene dinero» (104). Matía no desea someterse a las normas de género que le exigía su condición femenina.

La tía Emilia es para Matía el ejemplo más claro de que todo aquello que le están imponiendo no proporciona la felicidad. El odio que Matía siente hacia su tía no es del mismo tipo que el que siente hacia su abuela, a la que desprecia por querer imponerle cierto modelo de comportamiento; a su tía la rechaza porque representa el futuro que ella no desea alcanzar. No obstante, a pesar de su desprecio es capaz de sentir compasión por este personaje: «Observé su perfil fofo, sus ojeras y me dije ¡Qué pena da! Está perdiendo algo» (109). Matía desde su niñez es capaz de percibir que su tía ha perdido su propia identidad, sometida a la espera inocua de un hombre al que ni siquiera ama. Es tal el terror que tiene de ver reflejado su futuro en la tía Emilia, con esa «indefensa mujer que tan impudicamente me revelaban oscuras cosas de las personas mayores» (112), que se auto-convence de que su cuerpo no es como el de esa mujer, de que no es como su tía Matía: «No soy una mujer: Oh, no soy una mujer» (112). Lo que Matía no acierta a entender es que a su tía le sucedió lo mismo que le está sucediendo a la protagonista. Ella tampoco quiso crecer. Al igual que ella, tenía un muñeco del que se hubo de deshacer y tampoco es feliz con la vida que se le ha impuesto: «Sí, yo también dormía con un muñeco, hasta casi la víspera de casarme» (110).

Emilia escapa de su realidad a través del alcohol y de sus propias fantasías infantiles con Jorge de Son Mayor. A través de la figura de su tía Emilia, Matía confirma el temor expresado al comienzo de sus memorias, que la madurez no es más que una continuación de la niñez: «¿Será verdad que de niños vivimos la vida entera, de un sorbo, para repetirnos después estúpidamente, ciegamente sin sentido alguno?» (22). La respuesta a esta pregunta, aquí retórica, será respondida en las novelas que a continuación se considerarán.

Matía escapa de su inexorable futuro a través de diferentes vías. Una de ellas es identificándose a lo largo de toda la novela con los personajes masculinos, negando su propia feminidad: «Miré mis piernas delgadas y oscuras, arañadas, mi pies largos —como

Borja» (112), o «A contraluz pareczo pelirroja como Manuel» (112). La mayor parte de las figuras masculinas en la novela son idealizadas en las memorias de la protagonista, como su propio padre o Jorge de Son Mayor.

«Jorge de Son Mayor era un hombre cansado y triste, cuya tristeza y soledad atraían con fuerza. Viéndole, oyéndole hablar, mirando su cabello casi blanco, sentí que amaba aquel cansancio, aquella tristeza, como nunca amé a nada. Acaso porque poseía cuanto yo deseaba. Aquella precipitada huida, la pena por Kay y Gerda, por Peter Pan y la Joven Sirena me parecían salvadas. Porque encontraba en el cansancio de Jorge algo como un regreso mío en él, hacia un lugar que ni siquiera sabía nombrarme» (135).

Matía se identifica con Son Mayor porque él representa aquello a lo que la protagonista aspira. El cansancio y la tristeza de este misterioso personaje le demuestran a Matía las consecuencias de participar en el mundo de los adultos. De igual modo que Jorge de Son Mayor huye de las relaciones sociales, Matía desea escapar de aquel mundo que se le venía encima y con el que no se lograba identificar. Con el único personaje masculino en toda la novela con quien no se identifica es con el seminarista, Lauro «el Chino», porque ella lo relaciona con el mundo que ella rechaza, con la madurez y la sumisión:

«Pobre, pobre mono con sus lamentos nocturnos y su húmeda mirada de protegido de la abuela, con su atado, retorcido, empaquetado odio, arrinconado debajo de la cama, como un lío de ropa sucia. Pobre Lauro el Chino, triste preceptor sin juventud, sin ordinariéz compartida, con palabras aprendidas y corazón de topo» (24).

Matía escapa también a través de su muñeco Gorogó, del que de alguna manera se avergüenza escondiéndolo debajo del armario. Afirma que no lo tiene para quererlo, sino para «viajar y contarle injusticias. No es un muñeco para quererle» (110). Pero además, Matía recurre constantemente al imaginario de los cuentos infantiles, identificándose con el mundo maravilloso de la Alicia de Lewis Carroll o con Peter Pan, el niño que no quiso crecer: «como yo misma, *el niño que nunca quiso crecer volvió de noche a su casa y se encontró la ventana cerrada*» (101).

A lo largo de toda la novela, Matía recuerda cómo pasó aquel verano negándose a aceptar el mundo de los adultos, un mundo que sin saber cómo poco a poco se le estaba viniendo encima. En ese momento, los adolescentes se encuentran perdidos y cuestionándose sus propias aspiraciones. Esto provocará en Matía una desubicación temporal que le afectará a lo largo de su vida:

«Y los mismos niños perdidos, todos demasiados crecidos, de pronto, para jugar; demasiado niños para, de pronto para entrar en la vida, en el mundo que no queríamos –¿no queríamos?– conocer» (142).

En la novela de Ana María Matute, la subjetividad femenina estará marcada por el trauma que supone para la protagonista el tener que incorporarse forzosamente al mundo de los adultos y la destrucción dolorosa de todas las fantasías de la niñez. Matía

no superará ese trauma a lo largo de su vida, su madurez y su subjetividad femenina estarán definidas por la traición y el desencanto:

No existió la Isla de Nunca Jamás y La Joven Sirena no consiguió un alma inmortal, porque los hombres y las mujeres no aman, y se quedó con un par de inútiles piernas, y se convirtió en espuma. (169).

En *La plaza del Diamante*, de Mercé Rodoreda, las memorias de Natalia ya no sólo están limitadas al período infantil, sino que describen el trauma de la adolescencia no superada durante su vida conyugal. Esta novela está contextualizada en los momentos previos a la Guerra Civil española. Los acontecimientos de la vida de la protagonista correrán paralelos a los acontecimientos políticos de la historia de España, que culminarán con la explosión de la Guerra Civil y su decisión de matar a las palomas que poco a poco le iban arrebatando su espacio. Su marido, Quimet, estará en el bando conservador, actitud política que se verá reflejada en su vida a lo largo de toda la novela. Su concepción del matrimonio y de la mujer coincidirán con los valores tradicionales de la sociedad patriarcal: sumisión y dependencia femeninas.

La narradora comienza sus memorias en su adolescencia, en el momento en el que acepta la proposición matrimonial de Quimet. En ese momento, Natalia acepta ansiosamente el matrimonio porque, inocentemente, lo considera como una oportunidad de acceder a su independencia, de tener su propio espacio y de desarrollar su identidad. Sin embargo, pronto llegarán el desencanto y la desilusión. Poco a poco se irá desmitificando la imagen tradicional que define a la mujer, el matrimonio, la dependencia o el instinto maternal. En la noche de bodas ya se da cuenta de que aquello no es lo que esperaba y llora de miedo ante el presentimiento de que «tenía miedo de morir partida» (53), porque había escuchado que eso le pasa a toda la mujer la primera vez, cuando se casa. Ante eso se ríe Quimet, pero Natalia no se da cuenta en ese momento que la partición no es física sino psíquica, al romper en mil pedazos su propia y emergente subjetividad.

El momento de su boda lo describe a través del imaginario de los cuentos de hadas, lo idealiza de tal manera que cuando termina quiere que empiece otra vez: «Y cuando acabó todo, yo habría querido que fuese un día antes, era todo tan bonito...» (43). A partir de ese día, la vida conyugal de Natalia no tiene nada que ver con lo que ella había soñado, y Quimet no resulta ser el príncipe azul sino un ser despreciable y opresor. Al igual que Matía, Natalia experimentará de forma traumática la destrucción de aquellas fantasías cultivadas durante su niñez. El primer regalo que le hace su marido es un delantal, como símbolo de la reclusión y sumisión que ha de padecer en su experiencia conyugal. De igual manera, la maltratará repetidamente: «Entré en nuestro dormitorio y hasta allí me tiró y me lanzó al suelo y me metió debajo de la cama empujándome por los pies y saltó encima de la cama» (44), y hasta le obligará a humillarse arrodillándose delante de él. Quimet en ningún momento le dejará tomar ninguna decisión. Así, Natalia se ve obligada a aceptar la irracional idea de su marido de construir un palomar en la parte superior de la casa que comparten y que poco a poco irá invadiendo su propio espacio. Quimet, celoso, apenas le deja salir a la calle, incluso obligándole a abandonar

su trabajo. El espacio vital de la protagonista se irá mermando cada vez más a lo largo de toda su vida matrimonial, lo que le provocará eventualmente trastornos psíquicos agorafóbicos. Tendrá pánico a los espacios abiertos que se le han ido negando a lo largo de su vida y que sólo al final de la novela podrá superar. Natalia no es para Quimet más que un objeto que él posee y al que no le deja libertad para actuar, se convierte en una paloma más de aquella jaula. Quimet ni siquiera le deja espacio a Natalia para desarrollar su propia sexualidad. Se ve obligada a reprimirla para satisfacer el imaginario femenino que su marido le quiere imponer. De hecho, él nunca se referirá a ella por su nombre propio, sino que hasta le arrebató su propio nombre para imponerle el nombre que él quiere. Se refiere a ella como «Colometa», identificándola así como otra de las palomas que él posee.

Natalia no solamente experimenta un desencanto de la idealizada institución matrimonial sino también de la maternidad. Descubre que no posee el instinto maternal que se supone toda mujer debería sentir, sino todo lo contrario, ella siente el embarazo como si le hubieran arrebatado otro espacio, el de su propio cuerpo: «[Quimet] se reía de mí, porque se ve que yo hacía reír, con un vientre que no era el mío» (60). Natalia no será capaz de enfrentarse a su propia maternidad. No tiene ese instinto maternal porque en el fondo es también una niña. El matrimonio no supuso un paso adelante en el desarrollo de su propia identidad, sino todo lo contrario; en aquel ambiente agobiante ella se quedó anclada en su propia niñez. Al igual que hará Matía, Natalia ha de buscar su propia vía de escape de ese mundo, con el que no se siente identificada. Aunque sus vías de escape no sean tan variadas como las de la protagonista de *Primera memoria*, hay una que nos refiere a lo largo de toda la novela a la niña que lleva dentro la protagonista, la tienda de hules con sus muñecas y osos de peluche. Siempre que tiene deseos de escapar se va a mirar el escaparate de la tienda de muñecas que conoce de memoria:

«Muchas tardes me iba a mirar las muñecas con el niño en brazos: Estaban allí, con los mofletes redondos y los ojos de vidrio hundidos... Las muñecas siempre estaban allí, con la cara de porcelana y la carne de pasta, al lado de los zorros para el polvo, de los sacudidores, de las gamuzas de piel y de las gamuzas de imitación a piel: todo en la casa de los hules» (68).

El escaparate de la casa de los hules es la representación de ella misma, una jaula en la que conviven en el mismo espacio elementos de la niñez mezclados caóticamente con elementos de la madurez. En el momento más crítico de su vida, cuando Natalia, por razones económicas, toma la decisión de acabar con la vida de sus hijos, siente la necesidad imperiosa de ver aquellos muñecos: «cuando vi que ya no estaba [el oso] me di cuenta de que tenía muchas ganas de verlo» (191). Es precisamente durante esa crisis cuando la protagonista reconoce el trauma de su propia identidad frustrada, cuando se echa a llorar se da cuenta de que algo le falla como mujer: «Y cuando llegué al piso, yo que casi nunca había llorado, me eché a llorar como si no fuese una mujer» (193).

Al final de la novela, viuda ya de su marido, se casa con Antoni, un hombre con el que, a pesar de no poder tener relaciones sexuales, o quizá por esa razón, es capaz de superar su infantil complejo, puesto que encuentra en él a una persona que le entiende

y le apoya en todas sus decisiones. Con Antoni empieza una nueva vida porque no es su amo, como lo era Quimet, sino su compañero: «Y todo lo tuvimos nuevo y cuando le dije que aunque era pobre era delicada de sentimientos, contestó que él era como yo. Y dijo la verdad» (210). No obstante, el despertar definitivo de su trauma no llega sino hasta la noche después del matrimonio de su hija Rita, cuando tras un encuentro casi onírico con su gran amigo de la infancia Mateu consigue volver hacia la casa que compartió con Quimet y donde dejó recluida su identidad. Allí en esa misma puerta intenta dejar escapar a través de un grito a la niña que lleva dentro para poder desarrollar su anulada identidad:

«... y con los brazos delante de la cara para salvarme de no sabía qué, di un grito de infierno. Un grito que debía hacer muchos años que llevaba dentro y con aquel grito, tan ancho que le costó mucho pasar por la garganta, me salió de la boca una pizca de cosa de nada que había vivido tanto tiempo encerrada dentro era mi juventud, que se escapaba con un grito que no sabía bien lo que era... ¿abandono?» (250).

Si las obras anteriores estaban contextualizadas históricamente en los momentos inmediatos a la guerra, la protagonista de *El cuarto de atrás* se enfrenta a su propia subjetividad durante un período más amplio que abarca la posguerra y la dictadura española. La protagonista de la novela de Martín Gaité expresa su inconformismo con la ideología franquista que dictaba las virtudes de una mujer en la Sección Femenina. Así, en la novela, «C.», alter ego de la autora, se muestra en contra de todos esos roles femeninos preconcebidos y rechaza la concepción del noviazgo «como premio a mis posibles virtudes prácticas» (97).

En respuesta a esta imposición, C., quizá de un modo menos explícito que en el caso de las protagonistas de Ana María Matute y Mercé Rodoreda, se aferra a su niñez y su juventud idealizándola de tal manera que a lo largo de sus memorias no hace referencia alguna a su vida adulta. Nunca se sabe cuándo nació su hija, ni quién es el padre. La única C. madura que se da a conocer es la persona que narra desde el presente narrativo su infancia y su juventud, dejando al lector con un vacío de 30 años, período de vida que, por lo visto, la narradora no considera relevante en la formación de su identidad. Lo único que se llega a conocer sobre su vida de adulta es que la narradora, a sus cincuenta años, no ha logrado desarrollar su propia identidad sin la ayuda de un interlocutor masculino, Alejandro, de quien depende para contar su historia, para narrarse a sí misma.

A lo largo de toda la novela hay una confusa integración constante del pasado y del presente; C. adulta y C. niña se confunden constantemente, demostrando una vez más que en estas protagonistas no existe una división drástica entre estas dos edades porque la mujer nunca llega a superar su niñez u adolescencia. Hay momentos en los que las dos C. coinciden físicamente provocando uno más de todos los instantes en la novela definidos por la confusión temporal:

«Ahora la niña provinciana que no logra dormirse me está mirado a la luz de la lamparita amarilla cuyo olor ha atenuado, poniéndole por encima un pañuelo» (23).

Desde el presente narrativo de sus memorias, C., sigue recordando la envidia infantil que tenía de las niñas famosas del momento. Su ideal sigue siendo Diana Durbin, la pequeña actriz de Hollywood sobre la que leía en las revistas:

«¿Envidiaba usted a Carmencita Franco? [le pregunta su misterioso entrevistador]

...

–Pues sí, la envidiaba un poco por el pelo– digo– como a Diana Durbin.» (59-60)

Es también interesante notar cómo C. recuerda la dictadura no tanto a través de la figura de Franco, sino a través de su hija Carmencita. En cuanto su interlocutor le pregunta si alguna vez vio a Franco ella describe brevemente el saludo del dictador para describir posteriormente con todo tipo de detalles a su hija, desde su vestimenta hasta su actitud. Además, desarrolla a lo largo de toda la novela un imaginario infantil que, al igual que a Matía y a Natalia, le sirve como vía de escape de su realidad a la que no se quiere enfrentar. Como ella misma dice, y de la misma manera que hace la protagonista de Matute, «los cuentos sirven para escapar» (91). La «isla de Bergai», como la de «Nunca Jamás» de Peter Pan, que imagina en su niñez continúa siendo su escape metafórico en su vida adulta: «[la isla de Bergai] es para eso, para refugiarse... existirá siempre, hasta después de que nos muriéramos, y que nadie nos podía quitar nunca aquel refugio, porque era secreto» (167-8).

En el desarrollo de la identidad de C., el desprecio a ese mundo de los adultos es, de algún modo, voluntario, dado que es presentado como negación explícita de la ideología franquista. Según la sociedad de la posguerra, C. era considerada como una «fresca» por no adaptarse a los ideales de mujer que exigía la Sección Femenina impuesta por Franco y la que ella misma critica en la novela:

«La retórica de la posguerra se aplicaba a desprestigiar los conatos de feminismo que tomaron auge durante la República y volvía a poner el acento en el heroísmo abnegado de madres y esposas, en la importancia de su silenciosa y oscura labor como pilares del hogar cristiano» (92).

De esta manera, y en contra de esa «propaganda ñoña» del franquismo (96), C. decide recluirse en su propio mundo de fantasía y en su propio «cuarto de atrás» donde no existe ninguna imposición patriarcal. En su madurez, su cuarto de atrás es la niñez que sigue definiendo la naturaleza de este personaje y a través de la cual escapa de la realidad. Es allí donde logra encontrarse a sí misma, en ese «cuarto de atrás, rodeada de juguetes y libros tirados por el suelo» (91). Su niñez representada en sus juguetes comparte el espacio con los libros, símbolos de su vida profesional. El cuarto de atrás constituye la metáfora de su propia identidad, en la que niñez y madurez no son definidas por orden cronológico sino que coexisten sincrónicamente.

En estas tres novelas se pone de manifiesto cómo en el caso concreto de la sociedad española la mujer que se atreve a hacer frente a su propia identidad ha de enfrentarse con los fantasmas de su niñez no superada. La niñez en todas estas protagonistas funciona como vía de escape ante una sociedad que las domina y no les

deja libertad, donde lo único que pueden hacer es servir a su esposo, sus hijos y desarrollarse como sujeto sumiso y abnegado ante la voluntad patriarcal. La madurez es entonces vista como una aceptación de esos valores, que estas protagonistas detestan y de los que sólo pueden escapar a través del imaginario infantil definido en la memoria de todas las protagonistas.

Bibliografía

- FELSKI, R. (1986): «The Novel of Self-Discovery: A Necessary Fiction?», *Southern Review*, 19: pp. 131-148.
- MARTÍN GAITE, C. (1988): *El cuarto de atrás*, Destino Libro, Barcelona.
- MEYER SPACKS, P. (1975): *The Female Imagination*, Avon Books, Nueva York.
- MATUTE, A. M^a (1996): *Primera memoria*, Destino Libro, Barcelona.
- RODOREDA, M. (1998): *La plaza del Diamante*, Edhasa, Barcelona.

Different Drifters: Disability and Illness in Contemporary U.S. Road Films

Carmen INDURAIN ERASO
Universidad Pública de Navarra
carmen.indurain@si.unavarra.es

Resumen: El objetivo principal de este artículo es analizar históricamente la representación de la enfermedad en las *road movies* norteamericanas, para examinar cómo la presencia de cuerpos diferentes rompe las expectativas genéricas y conlleva una revitalización del cine de carretera. Tras explorar los motivos del aumento de la representación de personas enfermas en las *road movies*, este artículo analiza la contribución de la presencia de viajeros enfermos al género de carretera en un corpus representativo del periodo 1990-2010: *Una Historia Verdadera*, *A la Vuelta de la Esquina*, *Vivir hasta el Fin*, *Sólo ellas... los chicos*, *a un lado*, *Mi Idaho Privado*, *Homer & Eddie* y *Rain Man*. Se analiza la visibilidad creciente, aunque no siempre positiva en este género, de estas minorías escasamente representadas, y se evidencia cómo la enfermedad aboca a los protagonistas de *road movies* contemporáneas a su marginación, a echarse a la carretera. Estas *road movies* ofrecen una identificación del espectador potencialmente mayor y más positiva y una representación social más democrática, a la vez que suponen una clara revitalización del género.

Palabras clave: cine de carretera; cuerpos diferentes; representación de la enfermedad; visibilidad; revitalización del género.

Abstract: The main aim of this article is to trace historically the representation of illness in the US American road movie exploring how the presence of different, diseased bodies may shatter generic expectations and subsequently result in the genre's revitalization. After exploring the factors accounting for the increasing representation of sick people in the contemporary road movie, a sample of representative road films (*The Straight Story*, *Around the Bend*, *The Living End*, *Boys on the Side*, *My Own Private Idaho*, *Homer & Eddie* and *Rain Man*) is analysed to understand the contribution of ill drifters during the 1990-2010 period. This contribution mainly focuses upon the increasing, though not always positive, visibility of this underrepresented minority in this genre and evidences how illness and impairment may throw social outcasts on a drifting journey. Since the 1990s the road genre is fighting against the discrimination of contemporary US society against ill people on the big screen. In doing so, it offers a potentially wider and more positive viewer identification and a more democratic social representation and, at the same time, shows a significant revitalization as a genre.

Key words: road movies; different bodies; representation of illness; visibility; generic revitalization.

«Fonda and Hopper, both young white men with gas tanks full of cash and a mind-expanding world of time on their hands, don't seem to have as much of a natural birthright to the back roads as the randy pair of HIV-positive misanthropes in *The Living End*, the lost boy of *My Own Private Idaho* and the amateur Cheyenne revolutionaries of *Powwow Highway*» (1994: 16).

This opening quotation by Michael Atkinson explains the change regarding the formula of protagonism that has been affecting the road movie genre since the 1990s. Although the dominant protagonist in American cinema in general and in the early road movies in particular used to be a young, and therefore a healthy, white, heterosexual, American male, the road genre is opening its scope of protagonism to the inclusion of underrepresented social groups and minorities. In the beginnings of the road movie it was not only young independent film directors but especially the young spectator who felt the appeal of the life-affirming, young-spirited energy for which these films were remembered. However, from the 1990s onwards apart from women, it is non-whites, non-heterosexuals and people with different bodies that are carrying out the displacement of this traditionally hegemonic road hero. As Atkinson points out, sick people like the AIDS-infected protagonists in Gregg Araki's *The Living End*, 1992, and the narcoleptic drifter in Gus Van Sant's *My Own Private Idaho*, 1991, seem to have a greater right and affinity to set on the road and become protagonists of road movies than the early problem-free, healthy young riders of the genre, represented by *Easy Rider*'s Wyatt and Billy, 1969. Like other artistic disciplines, the cinema has traditionally adhered to a trend whereby disease has been either glaringly absent or relegated to a peripheral position and allotted negative qualities. In an attempt to explain the reasons for their invisibility, Christine Holmlund claims that sick and elderly people are absent from the big screen because identification with disintegrating, ageing bodies jeopardizes narcissistic pleasure, for young and old alike (1994: 43). Likewise, this idea may also be applied to the representation of sick people in general, not only the elderly, so that we may conclude that disease also constitutes a blind spot on the grounds of the film's potential for pleasure response and subsequent viewer identification. The cinematic absence of both ill and impaired people is all the more worrying if we bear in mind Mike Featherstone and Mike Hepworth's claim that «images may be used as concrete evidence of the actual social relationships that occur in everyday life since images and reality clearly interrelate» (1993: 304) or as Michael Wood puts it: «all movies mirror reality in some way or other» (In Longmore, 2003: 132). The lack or scarcity of images of the ill and impaired may therefore reflect the concealment and silencing of sick people in real life in a youth-oriented consumer society characterized by an obsessive quest for healthy, youthful beauty. As regards disability, Paul Longmore remarks that «when disability issues are addressed or disability experiences are described, they are framed from the perspective of non-disabled people (...). As a result, disabled people are hidden or depicted as passive and inert» (2003: 9). Nevertheless, as Mike Featherstone and Mike Hepworth conclude, «although familiar images are rooted in our history, they are also subject to change and can be moulded and reconstructed with a view to changing attitudes» (1993: 322), in our case study towards the community of different bodies, may they be ill, impaired or disabled (within the representation of different bodies in the road movie, this essay focuses mainly on sick rather than disabled characters). This is why any representation –in films and other art forms– of ill or impaired people that counteracts both their absence, stigmatization and negative portrayal may function as a step further towards the creation of a positive social identity. Though exceptional, recent films such as *The*

Bucket List, 2007, or *Gran Torino*, 2008, starred by some famous actors over retirement age (Jack Nicholson and Morgan Freeman in the former and Clint Eastwood in the latter) on the one hand, and *Blindness*, 2008, and Oscar-award-winning *Avatar*, 2009, on the other, seem to give evidence of a timid general cinematic trend to place sick or impaired characters in leading roles. However, despite the significance of their new embodiment and visibility, the portrayal of these different-bodied characters should be analysed more thoroughly in each of these films to check whether it truly runs parallel with a Hollywood effort to reflect them in a positive way. As regards our case study, for the last two decades this trend for the visibility and protagonism of different bodies seems to have been affecting the road genre in a special way. It all started in 1988 with the release of Barry Levinson's Oscar-award winning *Rain Man*, probably the first road movie to give a major dignified leading role to a seriously impaired person, an autistic man called Raymond. This yuppie road film tells the story of a confused car tradesman, Charlie, who happens to share a road journey with his estranged, autistic brother, from whom he selfishly aims to gain his father's inheritance. As Ina Rae Hark remarks, «*Rain Man* offers a critique of 1980s Reaganite yuppie values in the figure of a high flier who is more neurotic than the neurotic» (1997: 204), Charlie, a character strongly contrasted with his brother Raymond. Therefore, *Rain Man* shows that it is the brother who is not impaired that needs a psychological change and that his conversion into a more humane person only occurs thanks to his bonding on the road with his antagonistic autistic brother. Indeed, this road movie does a social good by giving an autistic character visibility through protagonism and, at first sight, seems to portray him in a realistic, positive way. However, a deeper analysis of this film shows that this road movie finally uses this impaired presence as a means to achieve the social reintegration of the non-disabled protagonist, that is, for his own beneficial change into a better person, which finally makes the portrayal of impairment regressive rather than enlightening. All in all, *Rain Man* set the road for a variety of different-bodied drifters to follow throughout a two-decade period, whose portrayal of disease and impairment in a sample of representative road films needs to be examined.

As David Laderman argues in his book *Driving Visions: Exploring the Road Movie*, the representation of minorities like the elderly, women, gays, and people of colour may contribute significantly to the road genre in general:

«Driving the road movie with a senior can become a challenge to the genre itself (...). Like that of women, gays, and people of colour, this elder perspective becomes an outsider perspective within an outsider genre, a fresh revitalisation of the typical young white male point of view of most classic road movies» (2002: 237).

Likewise, together with the elderly, the sick and disabled communities may join this group of underrepresented others that is currently reviving the road genre by expanding its variety of protagonists (both abled and non-abled, healthy and unhealthy), its types of films, which may range from mainstream (*Rain Man*, *Boys on the Side*) to independent road movies (*The Living End*, *Homer and Eddie*) and also by enriching its storylines and themes, mainly framed within the realm of social marginalization.

The main aim of this article is to trace historically the representation of illness and impairment in the genre exploring how the presence of different, diseased and/or impaired bodies may shatter the generic expectations affecting the US American road movie and subsequently result in the genre's artistic and storyline revitalization. In an attempt to achieve this aim different factors accounting for the increasing trend to include the representation of sick and impaired people in the contemporary road movie are examined. Among these we may find the concepts of travelling as an addiction, the association between the physical journey and the journey of life whereby impaired or terminally ill characters set on a last wish fulfilment journey, and the road journey as an escapist experience where the means of transport work as freeing elements for these riders who are trapped in their different limiting bodies. In addition, a sample of representative road movies are analysed in order to understand the contribution of ill or impaired drifters to US American cinema in general and to the road genre in particular from the 1990s to the end of the first decade of the 21st century. This contribution will mainly focus upon the increasing visibility of this underrepresented minority in the road movie, as well as the exposure of their victimization due to their unfavourable condition. Moreover, the main issue at stake here is to understand to what extent these road movies including different-bodied protagonists reflect enlightenment in Hollywood, an effort to change people's perceptions of ill and impaired citizens or, contrariwise, as happened in *Rain Man*, they constitute yet another old-fashioned, regressive filmic characterization of disease and/or disability.

There are different factors that may account for a certain increase in the representation of sick riders in the contemporary road movie. First of all, it is worth mentioning that in his book *Travels with Charley: In Search of America* John Steinbeck offered an early association between the road experience and disease:

«When I was very young and the urge to be someplace else was on me, I was assured by mature people that maturity would cure this itch. When years described me as mature, the remedy prescribed was middle age. In middle age I was assured that greater age would calm my fever and now that I am fifty-eight perhaps senility will do the job. Nothing has worked... The sound of a jet, an engine warming up, even the clapping of shod hooves brings on the ancient shudder, the dry mouth and vacant eye, the hot palms and the churn of stomach high up under the rib cage. In other words, I don't improve; in further words, once a bum, always a bum. I fear this disease is incurable» (1962: 3).

Thus, Steinbeck remarkably describes travelling as an incurable disease in itself and drifters as sick people. This presents a binary contrast between riders, who undergo this kind of travelling addiction, and the average 'healthy', non-addicted settled-down citizens.

Apart from this metaphorical association between illness and drifters, a major factor that may account for a certain increase in the representation of physically unhealthy or impaired riders in the genre is the association of the concepts of disease, old age and decay with the concept of time as an arrow moving relentlessly forward from the past, through the present, to a point in the future (Featherstone and Hepworth, 1993: 8). This symbology resembles the road movie's basic structuring concept of the physical

journey that metaphorically illustrates the journey of life, the trajectory of the arrow. Sick people see their own lives at risk, endangered by disease or close to a fatal end. Thus, the presence of sick characters in this type of road movies may illustrate the last stretch or lap in this trip, that is, in a person's life cycle. Indeed, the threat of death sets people on the road, as though physical flight could parallel escape from illness and its fatal consequences. Although escape is eventually impossible, the journey may provide these terminally ill characters with the opportunity to make a life dream come true or at least enjoy the last days of their lives to the maximum. The cancer-diagnosed characters in *The Sunchaser*, 1996, *Beautiful Joe*, 2000, and *Homer & Eddie*, 1989, illustrate this runaway reaction, as do the HIV-positive leading protagonists in *Boys on the Side*, 1995, and *The Living End*, 1992, and the terminally ill protagonists in *The Straight Story*, 1999, and *Around the Bend*, 2005. By way of illustration, in *The Sunchaser* Michael Cimino pairs on the road a white doctor and his kidnapper, a young but dying Native American Indian convict who wants to find a lake of spiritual renewal before he dies. Likewise, Robin, one of the three marginalised female protagonists of Herbert Ross's *Boys on the Side* (together with a lesbian and a battered wife) runs away from her home, job and past lifestyle in the naïve hope that she will somehow defeat AIDS. This road movie shows how disease shatters escapist dreams and forces its protagonists to settle down and remain static. Remarkably, their detour becomes the whole journey and their internalized quest turns outward to benefit a multicultural utopian community where healthy and unhealthy, gay, straight, and interracial couples form an alternative family. Thus, although the film shows Robin dying before the end credits, it also finally presents people marginalised for different reasons apart from AIDS, as in her case, as happy, fulfilled and fully integrated members of a multicultural utopian community or alternative family. Moreover, this film depicts an exaltation of family values through Robin's reconciliation with her own long-lost mother Elaine on her death bed. Now she is so ill she needs the awakening of such an important mother-daughter relationship, especially to come to terms with her miserable past and with her impending death. Thus the positive portrayal of disease in the figure of Robin is framed within what Sharon Willis describes as «a dream of community that shows a therapeutic agenda, it cures by restoring the community and the travellers to themselves» (1997: 287). Jordan Roberts's *Around the Bend* presents three generations of men who are either ill or impaired: Henry, the sick grandfather who dies at the beginning of the film, Turner, a prodigal father and runaway convict who is himself dying of a terminal disease and whose last days of life this road movie focuses on, and Jason, a resentful son with a physical impairment. Together with a grandson, Turner and Jason undergo a redemptive healing journey along the American Southwest to accomplish Henry's final request to scatter his ashes, a lame excuse to gather the family together at long last. Along the way they face the truth of a family secret: Turner abandoned Jason as a child because he was responsible for his severe limp. But Henry's last wish for family reunion has forced his son and grandson to travel together and get to know each other and finally find peace and forgiveness before Turner dies on screen, which also reflects Willis's therapeutic agenda explained beforehand. As a further illustration, David Lynch's *The Straight Story* tells the story of a dying septuagenarian who embarks

on a lawnmower pilgrimage journey for more than six weeks to make amends with his long estranged brother who has just had a stroke and is also approaching death. As the synopses and the final recovery of the family unit in *Boys on the Side* (at the same time including a family/community of marginalised «others»), *Around the Bend* and *The Straight Story* show, a staple these road movies share is their exaltation of family values. These road movies seem to indicate that the protagonists' main sickness and limitations stem from their family estrangement and that the final healing of family wounds may occur thanks to the bonding, reunion or creation of biological and/or alternative families facilitated by the road journey. Significantly, this is a trend that also appears in other contemporary road movies starred by healthy unimpaired people like *Manny & Lo*, 1996, *Transamerica*, 2005, and *Little Miss Sunshine*, 2006.

A further factor that may explain the presence of ill and impaired riders in this genre is the concept of the road journey as a symbol for freedom. The average road movie protagonist runs away from the constraints of domesticity and humdrum existence. But these riders usually feel trapped in their limiting bodies so they may even prove more liable to experience this call to adventure, a greater eagerness to run away and set on a journey towards freedom, to live life to the full, may that be for the first or last time. As Michael Atkinson points out, the socially marginalised are likely to feel an even greater need for this personal quest or inner search, a basic generic convention in the road movie. Furthermore, in road films the means of transport prevails as an essential iconographic object that encapsulates the protagonist's mastery of technology. Riders are shown to handle cars or any other vehicle adroitly, as if they were artificial extensions of their own bodies. In this sense, given their physical limitations, this type of riders may benefit from the technological help, power and pleasure that a car may offer even more fully than the average healthy, unimpaired protagonist whose mobility is not so reduced. Thus, road movies may present scientific advances within technology in general or the motor industry in particular as improving the reduced mobility, agency and autonomy of these riders since they may enable them to fulfil their last wish in life or at least to have a greater choice of action. Alvin Straight (played by Richard Farnsworth, who was terminally ill himself at the time), the stubborn, dying protagonist in David Lynch's true-story-based *The Straight Story* illustrates this type of rider who is both mobility-impaired and trapped in a sick body. At the beginning of the film a scene at the doctor's surgery after a bad fall makes visible Straight's wrinkled face, his cracking hip and his sagging, unclothed, septuagenarian ailing body. They symbolise the imprisonment in flesh, the vulnerability of human bodies through age and disease, one of Lynch's recurrent fixations that, as Kreider and Content remark, «already appeared in *The Elephant Man*, 1980, *Eraserhead*, 1978, and *Dune*, 1984» (2000: 31). This is an obsession that the road movie now also reflects. The film shows how Straight's limited mobility is complemented by his vehicle, a generically atypical motordriven lawnmower that, together with two walking sticks and a grabber, make possible his heroic odyssey. Furthermore, in comparison to other cinematic genres, the presence of sick and impaired people seems also logical in a genre like the road movie, whose protagonists do not usually hold positions of power but of uncertainty, illegality and grief. Apart from suffering from a disease or impairment, these people may be victimized and

marginalized by the current traditional patriarchal system due to their different condition and subsequent different bodies. It looks as if wandering or nomadism offered the only way out from bigotry to people with different bodies, may they be deformed, disabled or simply sick. If we examine this kind of riders in some representative contemporary road movies, it is usually either protagonists with mental illnesses (and other disorders that affect a person's consciousness like narcolepsy) or AIDS who suffer the worst discrimination in the genre. With the exception of *Rain Man's* Raymond, mentally unbalanced protagonists are often shown as victimized by the system in the road movies of this period. An illustration of these marginalized characters due to a mental disorder are the leads in *My Own Private Idaho*, *Homer & Eddie*, 1989, and *Mad Love*, 1995, who feel forced to flee from an emotionally retarded society that has failed to integrate them satisfactorily. Gus Van Sant's *My Own Private Idaho* tells the story of two young male hustlers from the point of view of one of them, Mike, the ill and incestuous son of his mother and brother, who is searching for his lost mother. He is a gay narcoleptic boy who depends on the kindness of strangers to be pulled out of the road after his recurrent fits. His narcoleptic episodes on the road during his search for his mother constitute the structuring dividing chapters of the film. Whenever Mike suffers a sleeping fit locations change (from Portland to Idaho and finally to Rome) and the action becomes a parallel, surreal journey of the mind, a road within memory. After all, as Gus Van Sant explains, *My Own Private Idaho* is a film about «looking for home. You may not find one but you keep looking» (In Loud, 1991: 34). Moreover, as Amy Taubin claims, «*My Own Private Idaho* connects the betrayal of familial love with the betrayal of the American Dream» (1992: 83), which forces its alienated protagonists to a vagrant life in the streets and on the road. As this queer road movie suggests, together with homosexuality, Mike's condition is one of the main reasons for his marginalization and subsequent wandering and prostitution. Remarkably, along the way we get a powerful journey of discovery and a more realistic version of disease and homosexuality for the road movie in the 1990s, which also contributes to the genre's revitalization.

Like Mike, Homer, the male eponymous protagonist of Andrei Konchalovski's *Homer & Eddie*, was abandoned by his parents as a child after an accidental brain damage caused by a baseball (his name may refer to either a homer or home run or to the author of *The Odyssey*, allegedly the first journey narrative). This brain-injured simpleton hits the road with Eddie, an escaped mental patient with a fatal brain tumour, to see Homer's long-estranged father before the old man dies of a cancer. Neither of them has a future to look forward to since they have been sidelined by society for crime, poverty, terminal disease and mental disability. Unlike Homer, who represents the truly good soul, always well-intentioned and willing to help, Eddie is a ruthless criminal who vents her anger against the world and even herself (as when she hurts herself by bumping her own head against a mirror). The doctors have only given her a month to live and every time she thinks of this injustice she has an attack of fury which ends up violently, as when she reacts aggressively towards a diner's customers. In spite of their mismatched personalities Homer and Eddie show a liking for each other that grows stronger thanks to the road experiences and encounters they share along the journey. On the road Eddie wants to change Homer's virgin condition so she takes him to a

brothel and gets the money to pay for it by holding up a store. Despite the redeeming love of Homer, who persuades her to see a priest and confess her sins, he cannot save her from herself. Her criminal activities increase, and she winds up shooting people while robbing their stores so that the bad end that was expected from the start comes at last. She becomes «an Obsessive Avenger» against able-bodied people, a negative role that Martin Norden remarks used to be stereotypically given to disabled characters in film, as happened chorally in Tod Browning's *Freaks*, 1932 (1994: 115). Moreover, she embodies Paul K. Longmore's idea that in stereotypical representations

«disability results in lack of self-control. The disabled character thus endangers the rest of society. (...) Violent loss of self-control results in the exclusion of the disabled character from human community. (...) For both monstrous and criminal disabled characters, the final and only possible solution is often death. In most cases, it is fitting and just punishment» (2003: 135).

At the beginning of the film both Homer and Eddie are presented as maladjusted impaired or sick underdogs, excluded from human community in an unfair way. They have both been unlucky in life: Homer by being impaired by a fly ball hit and subsequently abandoned by his parents and Eddie by suffering from a terminal disease and a mental condition. However, the film contrasts the two protagonists' reactions against their black fate with each other and portrays each character accordingly. While Homer assumes his underprivileged situation and seems content and consequently represented very positively by the film, Eddie rebels against it by resorting to meaningless violence and is thus portrayed negatively as Norden's obsessive avenger. Significantly, her aggressive nature is neither justified nor redeemed by a good cause in the film, which makes it difficult for the audience to sympathise with her character. Thus, the end of this road movie presents Eddie's death as the tragic but inevitable outcome that Longmore describes, especially by contrasting it with Homer's final potential integration in society.

Within the second group of discriminated different-bodied drifters we find the HIV-positive road protagonists in *Parting Glances*, 1986, *The Living End*, *Boys on the Side* and *The Trip*, 2002. As happens in Van Sant's queer road movie, the existential search on the road is the core theme in Gregg Araki's *The Living End*. But in this independent queer road film it is AIDS that points to the failure of the American Dream and throws the male lovers, now social outcasts, on a drifting journey. As David Laderman argues, «*The Living End* suggests that aimless, outlaw mobility is the only appropriate response to living with AIDS in a society that seemingly will not help or even have them» (2002: 216). Moreover, Kylo-Patrick R. Hart examines a stereotypical association of AIDS with the city as an unhealthy place of sin, bigotry and entrapment, whereas the country stands for the freedom and the curative power of nature (2000: 68). Accordingly, characters in AIDS road movies, like Nick in *Parting Glances*, Robin in *Boys on the Side*, and Luke and Jon in *The Living End* run away from the city and head for the healing countryside. In addition, Araki's play with light and darkness, with visibility and invisibility suggests both AIDS and homosexuality's hidden condition in the current

patriarchal system. Significantly, the film's end emphasises the protagonists' visibility (we see them embracing on a deserted beach in broad daylight) but also their living condition because, although they fall sick on the road, they do not finally die on screen. As happened in *Homer & Eddie*, *The Living End* presents two antagonistic, maladjusted protagonists who get excluded from human community due to a physical or mental condition. Moreover, it also shows a binary contrast between the two lovers, where Luke, unlike Jon, represents Norden's obsessive avenger, a violent criminal subject to Longmore's lack of self-control (though he is not disabled but sick). Nevertheless, it is very significant that, unlike Eddie in Konchalovski's film, Luke is not finally punished and killed in Araki's film, so despite his negative portrayal as ruthlessly violent, the director finally wants to emphasize his living condition as survivor of the disease (and Jon's too). In her article «Revitalizing the Road Genre. *The Living End* as an AIDS Road Film», Kate Mills explains this hopeful ending:

«Although driven by AIDS their end is living. The road motif symbolizes the movement of gay bodies not only through the landscape, but especially metaphorically forwards into the future when there might be a cure for the disease» (1997: 325).

Likewise, Robert Lang claims that something has changed because the queer road movies of the 90s (such as Van Sant's and Araki's) don't have the conventionally unhappy endings of the gay films of the 70s where gays were sentenced to death because they didn't establish families (1997: 333). In this sense, the title of Araki's film plays ambiguously with two meanings: the living end as the end of life because of AIDS and the opposite, the living end as an end that is «living» or alive, an idea that the film's closure hopefully reinforces.

Indeed, never before had the road been populated by such weak, alienated anti-heroes as this HIV-positive couple, Homer and Eddie, and the narcoleptic protagonist in *My Own Private Idaho*. These road protagonists are all haunted by a state of drifting need, in a life where long-term plans are out of place.

To conclude, before the 1990s we found a healthy able-bodied hegemonic cinematic panorama that was only disrupted by the odd presence of some ailing or impaired secondary token characters present for political correctness. Ill and disabled people were traditionally allotted either a conspicuous absence that reproduced their lack of power in real life or a role as sidekicks to a healthy able-bodied protagonist. Come the 1990s, the road movie opened up its scope of protagonism to the inclusion of people victimized by the traditional patriarchal system, demonstrating that they constitute the real new protagonists of this genre. Together with gender, race, sexual orientation and old age, bad health condition and impairment constitute other factors that create a minority of cinematically underrepresented «others» who may now displace the dominant road hero. This timid trend for their embodiment and visibility challenges the contemporary stereotypical negative associations of unhealthy and impaired people with uselessness, passivity and a social problem that Paul K. Longmore remarks. The presence of ill drifters in the road movie results firstly from this genre's association of the physical journey with the journey of life whereby sick riders get on the road for

their last cathartic trip, usually down memory lane. The trope of the road journey and the mastery of the means of transport as symbols of freedom from the entrapment of either a sick or impaired body also account for the increasing presence of this different-bodied community in the genre. Finally, the presence of sick or impaired riders in this genre may also respond to a need to run away from society's exclusion, from their impossibility to integrate in a bigoted society because of their different bodies, a prejudice existing in real life that these films expose. Thus, we may conclude that ill and impaired protagonists have started to affect the road genre and to contribute to its evolution in different ways. The significance of these different-bodied cinematic representations lies in their function as a mirror of contemporary US society. Like *The Bucket List* and *Gran Torino*, these road movies are firstly democratic in its positioning of the sick minority as protagonists. Moreover, they are no longer sidekicks or characters paired, contrasted and used for the benefit of a healthy non-disabled protagonist. In most cases these films are starred by two drifters who share a marginalized status (one of them at least due to a physical or impairing condition) who build a sort of community or alternative family for themselves (*Boys on the Side*, *The Living End*, *My Own Private Idaho*, *Homer & Eddie*, etc.). Sometimes protagonists even rebuild their own lost family structure (*Boys on the Side*, *The Straight Story* and *Around the Bend*) along a therapeutic journey to their pasts. Furthermore, the presence of these different-bodied drifters also results in the artistic and storyline rejuvenation of the genre. The road movie has both become a fertile genre for a variety of innovative filmmakers of both mainstream and independent features while at the same time, it now shows a wider, richer and more creative range of not only protagonists but also values, storylines and themes. In road movies like *The Straight Story* and *Around the Bend*, whose sick, impaired and old protagonists are very close to death, the journey forwards is really a return to the past, which provides the genre with an uncommon, fresh, flashbacked, rear-view mirror perspective that contributes to the genre's revitalization. Moreover, these road features present the journey as an essential healing element that promotes a further factor implementing the genre's renewal: the generically atypical exaltation of family values, as if family estrangement were the true terminal disease that needed a cure. As regards themes, these films introduce those related to the non-healthy or non-disabled community for discussion, mainly dealing with their marginalization. Thus, *The Living End* for example, concentrates on society's bias against its protagonists on the grounds of homosexuality and AIDS, highlighting the genre's power in the 1990s to blame US American society for this double jeopardy. Likewise, although *The Living End* still shows a traditional association between different bodies and malevolence (Longmore, 2003: 133) in the character of Luke, this road movie also presents violence as one of the main consequences of patriarchal bigotry and homophobia against sick citizens. In addition, *The Straight Story* raises the issues of society's discrimination and stigmatization of the sick, impaired and elderly. This film uses the road movie's conventions as a framework for its story in order to vindicate the value of the average sick, old, US country man who fights for his values of independence and agency despite serious physical decay and limitations. Therefore, the contemporary road movie presents illness and impairment as social factors closely related to marginalization. As *My Own Private Idaho*, *The Living*

End and *Homer & Eddie* show, sick characters, especially those either mentally-disordered or HIV-positive, are maladjusted and therefore socially and physically displaced. Thus, what these road movies are exposing is society's sickness, the lack of integration of different-bodied protagonists in a system that leads them to a vagrant life on the road. Moreover, these sick drifters usually suffer from a double bias. Apart from their different unhealthy bodies and/or or physical impairment, protagonists are victimized for belonging to another minority: in *My Own Private Idaho* and *The Living End* for their homosexual orientation, in *Around the Bend* for being a convict, in *The Straight Story* due to old age and in *Homer & Eddie* and *The Sunchaser* on racial grounds. This genre therefore denounces the sickness of a society whose bias is manifold and that breeds not only rootlessness but also unjustified violence, as the characters of Eddie in *Homer & Eddie* and Luke in *The Living End* show. Unfortunately, as these two road movies show, it sometimes does so by resorting to a traditionally regressive and old-fashioned portrayal of sick and impaired protagonists (Eddie and Luke) as obsessive avengers. Finally, it is also worth mentioning here that, despite their sometimes bleak scene, some of these road movies offer a more hopeful future for their sick or impaired protagonists, since their endings do not sentence them to death, as happens with Homer and with Jon and Luke in the aforementioned titles.

All in all, starting in the 1990s and for the last two decades the road genre has broken its healthy able-bodied bias and is fighting against the injustice and discrimination of contemporary US social structure against ill and impaired people on the big screen. Thus, the contemporary road movie offers a potentially wider viewer identification and a more democratic, positive and hopeful representation of this different-bodied community that may increase respect towards social difference and at the same time gives evidence of its own significant generic revitalization.

Bibliography

- ATKINSON, Michael (1994): «Crossing the Frontiers», *Sight & Sound*, 4.1, pp. 14-18.
- FEATHERSTONE, Mike and HEPWORTH, Mike (1993): «Images of Ageing», in *Ageing in Society: An Introduction to Social Gerontology*, eds. John Bond, Peter Coleman and Sheila Peace, Sage Publications Limited, London-California-New Delhi, pp. 304-332.
- HARK, Ina Rae (1997): «Fear of Flying. Yuppie Critique and the Buddy Road Movie in the 1980s.» in *The Road Movie Book*, eds. Steven Cohan and Ina Rae Hark, Routledge, London & New York, pp. 204-29.
- HART, Kyo-Patrick R. (2000): *The AIDS Movie: Representing a Pandemic in Film and Television*, The Haworth Press, New York.
- HOLMLUND, Christine (1994): «Crusin' for a Bruisin': Hollywood's Deadly (Lesbian) Dolls», *Cinema Journal*, 34.1, pp. 31-50.
- KREIDER Tim and CONTENT, Rob (2000): «The Straight Story», *Film Quarterly* 54.1, pp. 26-33.
- LADERMAN, David (2002): *Driving Visions: Exploring the Road Movie*, University of Texas Press, Austin.
- LANG, Robert (1997): «*My Own Private Idaho* and the New Queer Road Movies», eds. Steven Cohan and Ina Rae Hark, Routledge, London & New York, pp. 330-348.

- LONGMORE, Paul K. (2003): *Why I Burned my Book and Other Essays on Disability*, Temple University Press, Philadelphia.
- LOUD, Lance (1991): «Shakespeare in Black Leather», *American Film*, sept/oct., pp. 32-37.
- MILLS, Katie (1997): «Revitalizing the Road Genre: The Living End as an AIDS Road Film», eds. Steven Cohan and Ina Rae Hark, Routledge, London & New York, pp. 307-329.
- NORDEN, Martin F. (1994): *The Cinema of Isolation: A History of Physical Disability in the Movies*, Rutgers University Press, New Brunswick, New Jersey.
- STEINBECK, John (1997): *Travels with Charley: In Search of America*, Penguin Books, New York.
- TAUBIN, Amy (2001): «Objects of Desire: Gus Van Sant's *My Own Private Idaho*», in *American Independent Cinema: A Sight and Sound Reader*, ed. Jim Hillier, British Film Institute, London, pp. 79-86.
- WILLIS, Sharon (1997): «Race on the Road. Crossover Dreams», eds. Steven Cohan and Ina Rae Hark, Routledge, London & New York, pp. 287-306.

Films Cited

- Around the Bend* (Jordan Roberts, 2005).
- Avatar* (James Cameron, 2009).
- Beautiful Joe* (Steven Metcalfe, 2000).
- Blindness* (Fernando Meirelles, 2008).
- Boys on the Side* (Herbert Ross, 1995).
- Easy Rider* (Dennis Hopper, 1969).
- Freaks* (Tod Browning, 1932).
- Gran Torino* (Clint Eastwood, 2008).
- Homer & Eddie* (Andrei Konchalovski, 1989).
- Little Miss Sunshine* (Jonathan Dayton and Valerie Faris, 2006).
- Mad Love* (Antonia Bird, 1995).
- Manny & Lo* (Lisa Krueger, 1996).
- My Own Private Idaho* (Gus Van Sant, 1991).
- Parting Glances* (Bill Sherwood, 1986).
- Powwow Highway* (Jonathan Wacks, 1989).
- Rain Man* (Barry Levinson, 1988).
- The Bucket List* (Rob Reiner, 2007).
- The Living End* (Gregg Araki, 1992).
- The Sunchaser* (Michael Cimino, 1996).
- The Straight Story* (David Lynch, 1999).
- The Trip* (Miles Swain, 2002).
- Transamerica* (Duncan Tucker, 2005).

Análisis de los códigos sociolingüísticos en el aula

Nayim MEDINA DEL MORAL

Máster en formación del profesorado de Educación Secundaria

Universidad Pública de Navarra

nayim11@hotmail.com

Resumen: Este artículo supone un resumen de un estudio homónimo presentado como trabajo final de máster. En él se muestra la aplicación de la *teoría de los códigos sociolingüísticos* de Basil Bernstein en alumnos y alumnas de 3º ESO de un colegio concertado de Pamplona. A través de una serie de actividades, observamos cómo los sujetos, en función a su clase social, empleaban un código sociolingüístico determinado y cómo influye ello en un contexto comunicativo especializado como la escuela. Asimismo, tratamos de observar las conexiones entre la clase social y el rendimiento académico y presentar una serie de propuesta de intervención en el aula.

Palabras clave: códigos sociolingüísticos; clase social; contexto comunicativo especializado; rendimiento académico.

Abstract: This article is a summary of a homonym study presented as master final project. It shows the application of the *theory of sociolinguistic codes* of Basil Bernstein in students from 3 ° ESO Pamplona's concerted school class. Through a series of activities, we observed how the subjects, according to their social class, employed a particular sociolinguistic code and how it influences on specialized communicative context like school. Also, try to observe the connections between social class and academic achievement and present some proposals for action in the classroom.

Key words: sociolinguistic codes; social class; communicative context; academic achievement.

1. Introducción

En este artículo se recogen los puntos principales que estructuran el estudio sobre los códigos sociolingüísticos que se presentó como trabajo fin de máster en la Universidad Pública de Navarra como cierre del curso 2012-2013.

Dentro de la especialidad de Lengua castellana y Literatura, nuestro estudio está alumbrado por las teorías sociolingüísticas. Concretamente, hemos puesto a prueba la teoría bernsteniana de los códigos sociolingüísticos y su repercusión en el rendimiento académico de los alumnos en el sistema educativo. El fracaso escolar y el rendimiento académico son dos conceptos que están estrechamente ligados y que los podemos

encontrar a diario esgrimidos como argumentos a favor y en contra de los intereses de organizaciones, políticos y agencias con el fin de conseguir sus objetivos. Las medidas tomadas tanto para mejorar el rendimiento académico de los alumnos, como para reducir el fracaso escolar han estado enfocadas siempre hacia el sistema educativo. Constantes modificaciones del currículo, de las asignaturas, los itinerarios, las metodologías... es decir, si las reformas se dirigen únicamente hacia el sistema, se considera que es el propio sistema educativo el principal culpable del fracaso escolar, y por extensión del rendimiento académico. Sin embargo hemos pasado por alto, o simplemente lo hemos obviado, uno de los principios básicos de la escuela y es que ésta es un claro reflejo de la sociedad en la que vivimos. Las diferencias entre grupos sociales, los conflictos y coyunturas sociales tienen su reproducción dentro de las aulas, donde conviven diariamente alumnos de muy diferentes entornos sociales.

¿Y si las diferencias sociales fueran una de las causas principales del fracaso escolar? La teoría de Basil Bernstein, la cual desarrollaremos más adelante, propone que el uso lingüístico de los grupos es resultado de sus condiciones sociales, y dicho uso tiene su repercusión directa en sus posibilidades de aprender. Los alumnos, procedentes de todas las clases sociales, no acceden al sistema educativo desde el mismo punto de partida sino de contextos socioculturales y lingüísticos de distintas características. Por su parte, la escuela como principal agente de socialización los acoge y les transmite usos lingüísticos y valores dominantes, es decir, aquellos defendidos por los grupos privilegiados de la sociedad con el fin de que ésta se reproduzca. En ese caso, los grupos más desfavorecidos se ven en una clara desventaja ya que sus contextos socioculturales y lingüísticos distan de aquellos transmitidos en las escuelas. El desfase entre sus contextos y los dominantes en la escuela que deben salvar los alumnos de los grupos sociales más bajos repercute en su rendimiento académico, pues primero deben adaptarse para después poder desarrollarse.

Este trabajo pues, supone un nuevo enfoque sobre un tema de gran calado social como es el fracaso escolar en la sociedad española actual; como es evidente y dadas las circunstancias del estudio, los resultados y conclusiones alcanzadas no son representativas ni de todo el sistema educativo español, ni tampoco del navarro; pero sí suponen una perspectiva novedosa dentro de los mismos.

Los estudios encontrados que tienen como base la teoría de los códigos sociolingüísticos de Bernstein se centran en contextos socioculturales especialmente desfavorecidos o donde las diferencias sociales reflejan un contraste drástico entre dos o más partes de las comunidades que participaron en los estudios. En esta ocasión queríamos ponerla en práctica en un contexto donde las diferencias sociales no fueran tan elevadas, lo que entendemos es la situación más común dentro del sistema educativo español, para obtener un nuevo y necesario enfoque sobre el problema en cuestión. Por ello, la elección de un centro escolar concertado es un acierto, pues refleja a la perfección la mezcla de clases sociales donde las diferencias no son extremas. Considerábamos que es un buen punto de partida para una nueva perspectiva necesaria para profundizar en el conflicto social que representa el elevado fracaso escolar del alumnado en España.

Desde el comienzo partíamos con las limitaciones de una muestra reducida para el estudio así como con limitaciones importantes de tiempo, pues nos teníamos que

adaptar al horario escolar, y en concreto a las horas asignadas a la asignatura de Lengua y Literatura de las que disponíamos un total de 6 horas lectivas. En cualquier caso, creemos que el resultado es revelador en algunos puntos.

En primer lugar, contextualizaremos el estudio dentro de su marco teórico, haciendo referencia a las teorías sociolingüísticas sobre las que se sustenta la investigación, así como otros estudios realizados que discurren en la misma línea de investigación que hemos tratado de poner en práctica. Al mismo tiempo, observaremos el enfoque pedagógico de la teoría bernsteniana, y sus repercusiones. A continuación, en la metodología, expondremos de manera detallada las características de la muestra con la que hemos trabajado. También el diseño de las actividades de las que constaba el estudio y cómo se llevó a cabo la intervención dentro del aula. En el siguiente punto, se mostrarán los resultados obtenidos y las discusiones de los mismos a la luz de las teorías sociolingüísticas y educativas. Asimismo, trataremos de establecer unas pautas generales de intervención pedagógica con miras a una posible solución del conflicto presentado en este estudio. Finalmente, cerraremos el trabajo con las conclusiones pertinentes que darán cuenta de los objetivos, tanto concretos como generales, que nos habíamos marcado al inicio del estudio.

2. Objetivos

Los *objetivos generales* planteados al inicio del estudio son los siguientes:

- Aplicación de la teoría de los códigos sociolingüísticos de Basil Bernstein dentro de un aula en un centro escolar concertado y examinar sus resultados.
- Establecer una relación entre el rendimiento académico y los códigos sociolingüísticos.
- Establecer, en el caso de que sea posible, unas pautas generales o rutas de acción para intentar disminuir las diferencias entre los códigos sociolingüísticos dentro de las aulas.

Del mismo modo, nos planteamos una serie de *objetivos específicos* para las actividades que se aplicarían en el aula:

- Examinar la actitud de los sujetos frente a los códigos elaborado y restringido.
- Observar las reglas de reconocimiento y realización de los sujetos en varios contextos comunicativos.
- Observar la orientación de los sujetos hacia principios de agrupamiento elaborados o restringidos.

3. Marco teórico

El estudio tiene un claro enfoque sociolingüístico enmarcado en la *teoría de los códigos sociolingüísticos* de Basil Bernstein (1924-2000), desarrollada principalmente entre los años 1958 y 1971 gracias a sus estudios sobre la sociedad británica. A su vez los estudios bernstenianos se encuentran dentro de lo que conocemos como sociología de la edu-

cación. Debemos partir de que Bernstein no es lingüista sino sociólogo, por lo que su teoría, pese a tener la lengua como objeto de estudio, tiene un carácter eminentemente sociológico, donde el interés por los procesos de socialización de los individuos es lo primordial. En dicho proceso tiene especial importancia el lenguaje, lo que le llevó a su estudio, especialmente el empleado en el ámbito escolar en oposición con los ambientes extraescolar (familiar, amistades...) de cada individuo.

Durante los 13 años que duró el desarrollo de su teoría podemos observar una clara evolución y concreción de sus pilares que culminan con la definición de los códigos sociolingüísticos, elaborado y restringido, y sus repercusiones en el ámbito escolar. Aquí vamos a realizar un breve repaso sobre la evolución de la teoría de Bernstein que nos permita hacernos una visión global de las bases teóricas sobre las que se apoya nuestro estudio.

Vamos a seguir la división de Usategui (1992), que divide los estudios de Bernstein en tres grandes etapas: nacimiento del modelo, desarrollo del modelo y exploración del modelo.

3.1. *Nacimiento del modelo*

Según Bernstein, las estructuras sociales sobre las que se mantienen las sociedades determinan la forma en la que se relacionan sus elementos (entre individuos, entre agentes sociales y entre individuos y agentes), que a su vez configuran unos usos del lenguaje. Dichos usos del lenguaje determinan la orientación cognitiva (que no potencial cognitivo que es idéntico a todos excepto en casos particulares) de los individuos. En este periodo encontramos la oposición entre *lenguaje público* y *lenguaje formal*. Ambos tipos de lenguaje vienen configurados, como defiende Usategui (1992), por:

- El medio familiar (modo de comunicación, distribución de poderes, localización, etc.).
- El lenguaje hablado por los familiares.
- Orientación o sensibilidad por los objetos (público) o por estructuras (formal).

El primero consistiría en una «capacidad adquirida de responder a los objetos de la experiencia en términos de sus características propias y considerados aisladamente»; mientras el segundo sería «la capacidad de responder a los objetos de la experiencia percibidos y definidos en términos de matrices de relación». Son dos formas distintas de percibir la realidad, por lo que los individuos, según la clase social a la que pertenezcan «perciben situaciones idénticas como cualitativamente diferentes», aspecto que podemos observar claramente en las aulas.

Así pues, Bernstein define los dos tipos de lenguaje de la forma siguiente:

«Si las palabras utilizadas forman parte de un lenguaje que contiene una fuerte proporción de órdenes breves, de afirmaciones y preguntas simples, en las que el simbolismo es descriptivo, tangible, concreto, visual y de un débil nivel de generalización; si el acento se coloca más en las implicaciones afectivas que en las implicaciones lógicas, entonces se hablará de lenguaje público».

Por su parte,

«el uso que la clase media hace del lenguaje es rico en cualificaciones personales y su forma implica un conjunto de operaciones lógicas complejas; el volumen, el tono, así como los otros medios no verbales de expresión, aunque importantes, ocupan un segundo lugar. Este modo de uso del lenguaje será llamado formal» (Bernstein, 1958).

Esta división entre lenguaje público y formal desaparece en la siguiente etapa de la teoría bernsteniana.

3.2. *Desarrollo del modelo*

Es en esta etapa en la que se introducen los dos grandes conceptos de la teoría bernsteniana: *código elaborado* y *código restringido*. En origen, la diferencia a nivel lingüístico entre ambos códigos era el grado de previsibilidad de las estructuras sintácticas utilizadas por los individuos; si éste era elevado, el código era restringido, si por el contrario el grado de previsibilidad era bajo, el código se entendía como elaborado. Asimismo, la dependencia de un contexto (capacidad simbólica) los distingue, caracterizándose el elaborado por una escasa dependencia del contexto y una elevada dependencia el restringido. Esta distinción va quedando obsoleta a partir de la década de los sesenta a través de varios estudios empíricos hasta la definición actual de los códigos. Según Bernstein «el código es un principio regulador, adquirido de forma tácita, que selecciona e integra significados, formas de realización y contextos evocadores relevantes» (Bernstein, 1990). El código pues, es el instrumento del que se sirve el individuo para analizar las *relaciones entre contextos y dentro de los mismos*.

Dentro del código encontramos dos conjuntos de reglas, que son aquellas que configuran la capacidad reguladora de los códigos.

- Reglas de reconocimiento o *clasificación*: estrechamente ligadas a la distribución de poder dentro de la sociedad y la división del trabajo en ésta, Bernstein las define como las relaciones entre categorías. Cuanto más marcados estén los límites entre categorías y cuanto mayor sea el aislamiento, mayor será la especialización de esa categoría. Un ejemplo cercano a nuestro ámbito es la relación de categoría profesor/alumno dentro de la escuela y el uso del discurso educativo y no educativo; cuanto mayor sea el aislamiento entre los dos discursos, mayor será la especialización de los mismos.
- Reglas de realización o *enmarcamiento*:

«se refiere al principio que regula las prácticas comunicativas de las relaciones sociales dentro de la reproducción de los recursos discursivos, es decir, entre transmisores y adquirentes. Cuando el enmarcamiento es fuerte, el transmisor regula de manera explícita las características distintivas de los principios de interacción y de localización, que constituyen el contexto comunicativo» (Bernstein, 1990).

Por último, debemos centrarnos en la relación entre el código y su orientación hacia los significados. Ésta puede ser elaborada o restringida. Como ya hacía Bernstein en su primera etapa, la orientación del código depende de la división social del trabajo:

«cuanto más sencilla sea la división de trabajo y cuanto más específica y local sea la relación entre un agente y su base material, más directa será la relación entre los significados y una base material específica, y mayor será la probabilidad de una orientación de código restringido. Cuanto más compleja sea la división social del trabajo y menos específica y local la relación entre un agente y su base material, más indirecta será la relación entre los significados y una base material específica, y mayor la probabilidad de una orientación de código elaborada» (Bernstein, 1990).

Según su teoría, las orientaciones de los códigos no son cualidades inherentes a los agentes o a la posición dentro de la división social, sino que son consecuencia de la distribución de poder que rige la estructura de dicha división social del trabajo.

3.3. *Exploración del modelo*

En esta tercera etapa, Bernstein aplica su teoría de los códigos sociolingüísticos en un modelo teórico más complejo que aúna los roles familiares, los modos de control y los propios códigos. Del mismo modo, se centrará en el estudio de la escuela y el discurso pedagógico.

Bernstein afirma «cómo una sociedad selecciona, clasifica, transmite y evalúa los conocimientos escolares refleja, a la vez, la distribución del poder y los principios del centro social» (Bernstein, 1975). Por lo tanto, son las clases dominantes de la sociedad quienes tienen el control sobre los agentes encargados de la transmisión cultural, entre los que se encuentran los conocimientos escolares y que, a su vez, son el instrumento para la reproducción y legitimación de la estructura social que sostiene al sistema. Esta situación, a nivel discursivo, se traduce en una hegemonía del discurso de las clases dominantes dentro de las escuelas, y sus repercusiones evidentes en aquellos individuos que proceden de clases sociales más bajas.

3.4. *Críticas a la teoría de Bernstein*

Como podemos observar en la síntesis realizada por Moreno Fernández (Moreno, 2009) de las críticas que recibió la teoría de los códigos sociolingüísticos, son tres las perspectivas desde las que se contemplan las críticas.

- Los usos de la lengua llevados a cabo por los hablantes de clases sociales más bajas no son deficitarios sino formas diferentes de usar la lengua. Es decir, estaríamos hablando sobre una cuestión más de registros/adecuación que de competencia lingüística. El principal crítico en esta línea es Labov (1969), quien defendía el uso de distintas variedades lingüísticas por las clases sociales y no un déficit lingüístico en una de ellas respecto a las demás.

- La dificultad de asociar la teoría bernsteniana de los códigos sociolingüísticos a cualquier teoría lingüística. La difusa delimitación de alguno de los términos desarrollados en la teoría bernsteniana, las relaciones establecidas entre sociología, lingüística y educación, y la constante actualización de varios de los conceptos principales de la teoría, bien por superar las críticas recibidas o bien por afinar la delimitación de los mismos, ha generado relaciones de una elevada complejidad que han dificultado la contemplación de los estudios bernstenianos como una teoría sólida.
- La asociación indebida con las ideas de Arthur Jensen, para quien la capacidad intelectual de los niños negros era genéticamente inferior a la de los niños blancos. La teoría bernsteniana, dentro del campo de las desigualdades frente a la educación, está próxima a otras corrientes como la del déficit cultural.

Tal como vemos, la teoría de los códigos sociolingüísticos de Bernstein ha generado numerosas reacciones dentro del campo a lo largo de sus más de 50 años de vida. El hecho de que exista esta controversia en torno a ella no es más que una prueba de la relevancia de sus estudios.

4. Metodología

4.1. *Muestra*

La muestra está formada por sujetos de 3º ESO de un centro concertado religioso del barrio de San Juan, en la ciudad de Pamplona. Inicialmente son 26 los sujetos incluidos en el estudio, sin embargo se han excluido aquellos que por diversas razones no han podido participar en todas las actividades de las que constaba la intervención dentro del aula. Así, el número definitivo de sujetos que compone la muestra de nuestro estudio es de **20**. La edad de todos los sujetos de la muestra se comprenden entre los 14 y los 16 años de edad.

A través de un cuestionario sociológico que se les entregó a los sujetos, se ha determinado la clase social a la que pertenecen. En dicho cuestionario se les pedía que contestaran a diversos factores sociales que permitieran establecer las coordenadas socioculturales que definen a cada sujeto, y a su vez, un punto de partida para ver cómo se enfrentan a los códigos. Las variables sociales que se han tenido en cuenta son: el número de familiares en casa, formación académica y empleo de los mismos, lugar de residencia actual y años en el centro escolar. También se han tenido en cuenta otros factores relacionados con el estilo de vida de los sujetos en cuestión: actividades extraescolares, uso de las tecnologías, aficiones, etc.

Debido a las características del centro, se esperaba poca variación al respecto; a través del cuestionario hemos determinado con son **13** que los sujetos que se pueden incluir dentro de lo que entendemos por «clase media», mientras que los **7** restantes los incluimos dentro de la «clase trabajadora». Tres han sido, especialmente, los factores sociales que nos han permitido realizar la división de los sujetos entre las dos clases sociales: la formación académica de los padres, su trabajo y el lugar de residencia.

4.2. *Recogida de datos*

Para llevar a cabo la recolección de datos, hemos sometido a los sujetos a una serie de actividades en horario escolar durante un total de 6 sesiones completas y sesiones de 10 minutos con cada sujeto a lo largo de una mañana. El principal obstáculo que se ha encontrado, además de estar a expensas de las posibles bajas de los sujetos durante el desarrollo del estudio, ha sido la limitación del tiempo, ya que cada sesión tenía una duración de 55-60 minutos lo que ha condicionado en gran medida la recopilación de datos al tener que concentrarse en todos los sujetos en tan poco espacio de tiempo.

Se ha optado por un enfoque más cualitativo a la hora de llevar a cabo el análisis de las actividades y sus resultados, pues la intención final del estudio es extraer unas posibles conclusiones e interpretaciones de una situación que se puede describir a través de la teoría de los códigos sociolingüísticos de Bernstein, y no hacer una mera recolección de datos que sólo permitiría contextualizar la cuestión que trata de solucionar el estudio.

- *Actividad 1:* Expusimos a los sujetos a diferentes grabaciones donde se empleaban tanto el código elaborado como el restringido para examinar la orientación de los mismos hacia los códigos, es decir, examinar qué actitud presentaban ante el uso de dichos códigos. Hemos seguido el modelo de trabajo del estudio de Gómez, Osorio y Álvarez (2003) para medir la actitud de los sujetos. Los tres campos examinados son: el afectivo, cognitivo y conativo. Cada uno de ellos viene definido por cuatro ítems; cortesía, simpatía, diversión y agradabilidad para el campo de la afectividad; inteligencia, seguridad, competencia lingüística y alfabetización en lo respectivo a lo cognitivo; y finalmente, el conativo definido por responsabilidad, sinceridad, laboriosidad y altruismo. En las gráficas que se muestran a continuación hemos recogido los resultados obtenidos de los sujetos de prueba. Cada ítem puntuaba entre -2 y 2, por lo que cada campo (Afectividad, Cognitividad y Conatividad) se encontraría entre los valores de -8 y 8. La razón por la que hemos escogido estos valores es porque consideramos que el 0 refleja la neutralidad dentro de las valoraciones, siendo el -2 «muy baja valoración» y el 2 «muy alta valoración» como es comprensible.
- *Actividad 2:* En esta actividad pusimos nuestro esfuerzo en observar las *reglas de reconocimiento*, y por extensión también las de *realización* de los sujetos en contextos formales e informales a través de roles (amigos, padre/hijo, profesor/alumno y doctor/paciente). Como ya hemos comentado, las primeras corresponden a la clasificación de los contextos en oposición al resto, y las segundas se corresponden con las producciones discursivas legítimas dentro de un contexto comunicativo.
- *Actividad 3:* A través de la interacción con la imagen del cuadro de Rembrandt, quisimos observar las *reglas de realización* de los sujetos dentro de un contexto

especializado como es el aula, en especial, queríamos observar la *dependencia del contexto para la realización de los discursos*. Tras concederles unos minutos para que visualizaran la imagen se les pidió que sacaran un folio donde podían escribir sus anotaciones y responder a las dos peticiones que se les hicieron: «¿Qué veis en la imagen?, hablarme del cuadro».

- *Actividad 4*: Se basa en un estudio previo realizado por Bernstein y Adlam, y publicado posteriormente por Holland (1981). Se les entregó a cada sujeto una fotocopia con 16 imágenes de comidas y se les pidió que las ordenasen como ellos prefirieran y que explicaran por qué lo habían realizado de tal manera. A continuación, se les pidió que las ordenasen siguiendo otro criterio, y nuevamente que explicaran por qué. Dicho estudio consistía en examinar *los principios de agrupamiento* de los alumnos de clase media y clase baja trabajadora. Se entiende por principio de agrupamiento a la «selección de significados relevantes basados en una jerarquía de principios, cada uno de los cuales tiene una relación diferente con una base material» (Bernstein, 1990). Es decir, en función de la orientación del código, sea elaborado o restringido, los alumnos presentarán unos criterios y una jerarquía en sus agrupaciones, basados en la relación entre los significados con una base material. Según la teoría de los códigos, dentro de cada contexto comunicativo existen unos significados relevantes, es decir, que tienen prioridad frente a otros significados; y al mismo tiempo otorgan al hablante una posición privilegiada. Por ejemplo, dentro de un contexto académico, sería más relevante un agrupamiento elaborado frente a uno restringido, concediendo una ventaja clara a los hablantes del código elaborado.
- *Actividad 5*: observar las *reglas de reconocimiento y realización* de los códigos elaborado o restringido en el contexto comunicativo de la *explicación*. En primer lugar, les hicimos escoger individualmente un juego de cualquier tipo (de mesa, deportes, videojuegos, infantiles...) y un lugar relativamente cercano al cual se pudiera llegar desde el centro escolar. Una vez que comprobaron que conocían tanto las reglas del juego como la dirección del lugar seleccionados, se les pidió que elaborasen un mínimo marco dialogado para introducir la explicación de las reglas y la dirección, eje central de la actividad. La actividad se llevó a cabo de forma oral, realizando la actividad pareja por pareja. A través de la observación, se fueron realizando las notas pertinentes a cada sujeto.
- *Actividad 6*: Observar las reglas de reconocimiento y realización en un contexto comunicativo más informal que en el aula. Cada sujeto realizó la actividad individualmente con el investigador en cuestión. En un tiempo no mayor a 10', lo sujetos se veían expuestos a mantener un diálogo con el investigador sobre algún tema propuesto por éste último, donde tenían que recurrir a distintos discursos (explicación, argumentación, narración...) para avanzar en el diálogo. Todas las intervenciones fueron grabadas con el objetivo de obtener la mayor cantidad de datos posibles de cada sujeto.

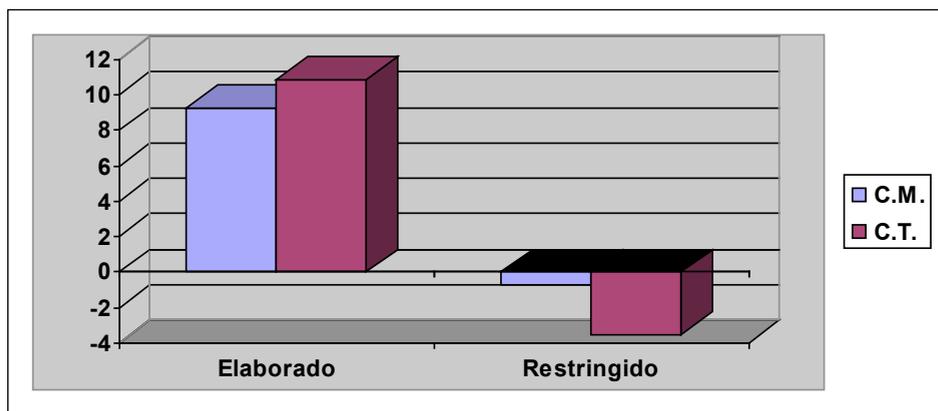
5. Resultados

A continuación vamos a presentar los resultados más destacados obtenidos a través de las actividades llevadas a cabo con los sujetos en el aula.

5.1. *Actividad 1*

A continuación, presentamos en una gráfica los valores totales asignados por los sujetos de los dos grupos sociales tanto al código elaborado como al restringido. Para ello, hemos recogido las puntuaciones otorgadas a cada grabación. El código empleado en las grabaciones constaba de 12 ítems, puntuados cada uno entre -2 y 2, como ya hemos explicado antes, por lo que la valoración total del código se encontraba entre los valores de -24 y 24. Finalmente, hemos reunido por una lado las correspondientes al código elaborado y por otro las del código restringido otorgadas por los sujetos de clase media (C.M.) y clase trabajadora (C.T.).

Si agrupamos la puntuación total que los sujetos han otorgado a los códigos en cada una de las grabaciones obtenemos que el resultado es claramente favorable al código elaborado, como podemos ver en la gráfica.



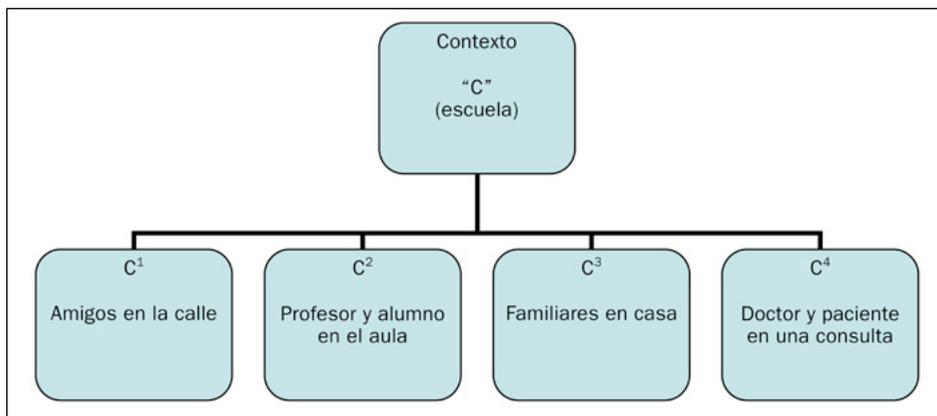
Gráfica 1. Valoración media de los códigos por los sujetos de clase media y trabajadora.

Cabe destacar que son los sujetos de clase trabajadora quienes han otorgado los valores más extremos en ambos casos; una puntuación alta para el código elaborado y una actitud bastante negativa frente al código restringido. El resultado aquí obtenido coincide con el de otros estudios al respecto como el de Gómez (2001) donde aunque se recalca la tendencia hacia el código elaborado dentro del particular contexto donde ha tenido lugar la investigación, es decir el escolar, no se espera una valoración tan negativa del código restringido, especialmente por los sujetos de clase trabajadora quienes presentan una mayor orientación hacia el código restringido: «aunque también es posible pensar que es lógica y esperable una minusvaloración del código de la cultura

extraescolar, es decir, el restringido, no deja de resultar sorprendente el grado extremo de minusvaloración de este código» (Gómez, 2001). No obstante, pese a coincidir los resultados con estudios anteriores, a la hora de que los sujetos valorasen el código en las seis grabaciones no tuvimos en cuenta otras variables (sexo, edad, cargo, tema...) de los hablantes de la grabación que han podido condicionar los resultados. Por ello, de cara a una futura ampliación del estudio, ésta sería una mejora necesaria.

5.2. *Actividad 2*

Se pudo observar que los sujetos de clase media presentaban mayor facilidad para distinguir a «C» de sus subcontextos. Tras la explicación de la actividad, se les comunicó que tenían libertad total para prediseñar brevemente las líneas generales de sus diálogos. Durante la puesta en escena posterior pudimos observar que los sujetos de clase trabajadora manifestaban, principalmente a través de apelaciones directas al investigador y de constantes interrupciones durante sus diálogos, dudas sobre la metodología de la actividad, hasta el punto de que un sujeto en cuestión preguntó «pero... ¿hablamos como queremos?»; y, aún incluso después de haber solucionado sus dudas, pudimos apreciar que las producciones realizadas por los sujetos de clase baja (57%) presentaban un enmarcamiento fuerte, es decir, presentaban una tendencia hacia discursos restringidos. Al mismo tiempo, un 53% de los sujetos de clase media hacían lo propio con un enmarcamiento más débil. Esta diferencia se traduce en la escasa variación de discursos entre los distintos subcontextos por parte de los sujetos de clase baja trabajadora, donde las reglas de realización de «C», es decir, una actividad escolar evaluada por el docente no sólo condicionaron los discursos, como ocurrió con los sujetos de clase media, sino que se impusieron directamente sobre las reglas de realización de cada subcontexto. En resumen, los discursos de los sujetos de clase trabajadora presentaron una menor variación tanto lingüística como pragmática, mientras que ésta sí fue más común entre los sujetos de clase media. Observamos pues, que son los sujetos de clase media quienes manifiestan mayor facilidad para adecuar sus discursos al contexto comunicativo, y por ello un mayor rendimiento en sus producciones.



Cuadro 1. Esquema de la relación entre contextos dentro de la actividad 2.

La principal diferencia que hemos contemplado con esta actividad no ha sido comprobar cómo los sujetos de ambas clases sociales ponían en práctica las reglas de reconocimiento para clasificar contextos comunicativos diferentes, que era el objetivo inicial de la misma, sino que hemos visto cómo los sujetos de clase media eran capaces dentro de un contexto «C» especializado, como es la escuela en esta ocasión, de clasificar subcontextos y poner en funcionamiento las reglas de realización más legítimas para cada uno de ellos.

5.3. *Actividad 3*

Cuando se les presentó la actividad surgieron dudas. Al margen de aquello por lo que preguntaban los sujetos, se reflejaba especialmente en los de clase media una comprensión del código elaborado mayor que los sujetos de clase trabajadora. A través de preguntas del tipo de «pero, ¿cómo lo hacemos?», «¿hablamos del pintor y la época? ¿y si no sabes quién es?», «¿tenemos que seguir un orden o lo hacemos como queramos?», los sujetos ponían de manifiesto esa actualización del contexto, es decir, no contemplaban la actividad desde la perspectiva de «qué veo en la imagen» una mera descripción de lo que puedo percibir a través de mis ojos, sino desde la perspectiva de «qué veo y de qué forma debo comunicarlo» (las escasas directrices facilitadas a los sujetos tienen como objetivo no condicionarles en la realización de la actividad). Mientras, los sujetos de clase trabajadora, en gran medida, se quedaron únicamente en «qué veo». Esta afirmación se desprende de los textos recogidos a los sujetos tras finalizar la actividad.

Según estudios previos, los sujetos de clase trabajadora presentan mayor tendencia hacia discursos narrativos en lugar de descriptivos. En nuestro estudio no hemos encontrado signos de narración en los sujetos de clase trabajadora; sí, en cambio, la elevada ausencia de relaciones referenciales explícitas que nos indican que estamos ante un cuadro, llegando al punto de resultar difícilmente comprensibles sus textos si no tenemos el cuadro de Rembrandt delante, así como una diferencia de profundidad entre los discursos de los sujetos de ambas clases sociales.

Por su parte, los sujetos de clase media han optado por un discurso descriptivo. El 70 % de ellos especifica de forma clara a través de distintas formas de referencia al contexto («en este cuadro», «en la imagen», «la obra», etc.). A excepción de dos sujetos, cuyas descripciones son similares a la de los sujetos de clase trabajadora, centrada en el «qué veo», los doce restantes siguen un orden descriptivo (de izquierda a derecha, en grado de profundidad, descripción de elementos físico y de la técnica pictórica...). Además, en el 45 % de los sujetos se aprecia que la descripción está acompañada de matices interpretativos, aspecto que no hemos apreciado en los miembros de la clase trabajadora. Dichos matices interpretativos los observamos en expresiones como «en el centro hay dos señores como más apartados, y creo que son importantes», «hay una mujer que está iluminada, por lo que creo que es importante», o «dos hombres seguidos de gente con tambores y con la gente mirándoles al pasar, así que serán importantes».

Podría decirse que estos matices interpretativos no son más que una variante de la incertidumbre que detectamos en los discursos de los sujetos de clase trabajadora. Sin embargo, es evidente que existen diferencias entre estas manifestaciones que hemos denominado interpretativas con aquellas que representan incertidumbre. Las primeras, es decir, las marcas de incertidumbre hacían referencia a la «descripción de las acciones» que realizan los personajes del cuadro, mientras que las marcas de interpretación hacen referencia a la «valoración de los personajes» dentro del contexto, es decir, las primeras responderían a la pregunta de «qué están haciendo los personajes» y las segundas a la de «qué relación mantienen los personajes con los demás elementos del cuadro».

5.4. *Actividad 4*

La jerarquía en los *principios de agrupamiento*¹ más común entre los sujetos de clase media vemos que es:

1º) P. indirecto (Cód. elaborado) > 2º) P. directo (Cód. restringido)

Únicamente dos sujetos mantuvieron una relación indirecta en las dos clasificaciones que llevaron a cabo. Cabe destacar, también, el hecho de que ninguno de los sujetos realizó sus clasificaciones según dos principios con una relación directa con una base material, como pudimos observar en los sujetos de clase trabajadora. De igual forma sorprenden los dos sujetos que no establecieron una segunda agrupación; comprensible en primera instancia ya que se encomendó la actividad como tarea escrita por lo que es posible que la pereza interviniese en la realización de la tarea, sin embargo, cuando lo volvieron a hacer con el investigador tampoco utilizaron más principios.

Los resultados obtenidos de los sujetos de clase trabajadora nos muestran, y al mismo tiempo confirman, los resultados de estudios previos, que en sus principios de clasificación predominan las relaciones directas con una base material o contexto específico local. Para el primer principio, son 5 los sujetos que optaron por una relación directa con una base material, siguiendo todos el mismo criterio: «me gusta o no me gusta». Respecto a los resultados obtenidos para el segundo principio, consideramos

1. Según la base material o contexto local específico, es decir, según un contexto típico de sus vidas, en los estudios de Bernstein y Adlam, se observó que los principios eran de dos caracteres diferentes:

Principio de agrupación elaborado: la relación entre el principio y la base material más indirecta y menos específica.

Principio de agrupación restringido: la relación entre el principio y la base material es más directa y específica.

«Los de clase baja trabajadora manifestaron principios que tenían relación directa con un contexto local específico de sus vidas, por ejemplo: “es lo que tomamos para desayunar”, “es lo que hace mamá”, “estos no me gusta” [...]. Los niños de clase media pusieron de manifiesto principios de ordenación que tenían una relación indirecta con una base material específica: “son vegetales”, “tienen mantequilla”, “proviene del mar”» (Bernstein, 1990).

que la muestra no es lo suficientemente grande como para extraer datos concluyentes, pues excluyendo a aquellos sujetos que no propusieron una segunda clasificación, los cuatro restantes se dividieron a partes iguales entre principios regidos por una relación directa e indirecta. Sin embargo, si nos apoyamos en estudios previos, podemos afirmar que la igualdad en los resultados obtenidos de los sujetos de clase trabajadora durante la segunda clasificación de nuestra muestra indica la tendencia de dichos sujetos a la hora de realizarla. Por un lado, aquellos que mantiene un principio de agrupamiento con una relación directa en las dos clasificaciones realizadas; por otro lado, aquellos que presentan una modificación, tendiendo a principios más elaborados, similares a la de los sujetos de clase media.

La principal diferencia, puesto que la gran mayoría de los sujetos de ambas clases han sido capaces de utilizar principios de agrupamiento elaborados y restringidos, radica en la prioridad que los sujetos de clase media otorgan a los agrupamientos elaborados, lo que les concede ventaja en contextos especializados como la escuela.

5.5. *Actividad 5*

Debemos destacar que los resultados obtenidos en esta actividad son bastante parejos para los sujetos de ambas clases, aunque se distinguen las tendencias indicadas por Bernstein en sus estudios. Así pues, hemos observado que el 76% de los alumnos de clase media especifican de forma clara el juego en cuestión, diferencian las reglas entre sí y las consecuencias que se desprenden de ellas; asimismo, estructuran su discurso según un criterio claro (materiales necesarios, nº de miembros precisos, objetivo del juego...). Del mismo modo, intercalaban en sus discursos (al menos 4 sujetos que se contabilizaron) marcas lingüística del tipo «¿Bien?», «¿entiendes lo que digo?» o «repito esto de nuevo» de apelación al interlocutor y de análisis del canal, es decir, se estaban asegurando de que su pareja estuviera comprendiendo. El 24% restante produjo un texto cercano a las características propias del código restringido, mostrando una elevada dependencia del contexto para que los interlocutores pudieran comprenderlos y realizando una explicación superficial, presuponiendo un conocimiento del juego por ambos.

Estas son las características que esperábamos observar en los discursos de los alumnos de clase trabajadora, sin embargo encontramos que al menos el 57% de ellos producían un discurso muy similar al de los alumnos de clase media, lo que puede resultar lógico ya que estuvieron presentes durante todas las exposiciones, y las instrucciones fueron comunes a todos. Debemos destacar que las marcas referenciales eran en algunos casos más ambiguas, y que no detectamos esa voluntad por comprobar la comprensión del interlocutor presente en los primeros; pero la dependencia del contexto era bastante baja y los discursos presentaban unas reglas de elaboración apreciables (orden, contrastes con otras modalidades de dicho juego, infraestructuras necesarias para su correcto desarrollo, etc.).

De nuevo, estos resultados de la clase trabajadora pueden estar condicionados por el reducido número de sujetos de la muestra, sin embargo también lo podemos enfocar desde otra perspectiva contemplada en la teoría de Bernstein y es que «las realizaciones

del código varían con la situación, con la tarea o con ambas, pero el código subyacente [de los alumnos en un contexto específico formal como la escuela] no varía» (Bernstein, 1990). Pese a que el código subyacente en sí no varía, es decir, los alumnos de clase media consideran la escuela como un contexto fuertemente clasificado y enmarcado donde hay realizaciones legítimas e ilegítimas transmitidas por los agentes sociales de poder; mientras, los alumnos de clase trabajadora tienden a distanciarse de estas reglas especializadas, es posible ver variaciones según la situación y la tarea encomendadas.

5.6. *Actividad 6*

El resultado más destacado que hemos obtenido con esta actividad es la variación en las *reglas de realización* por parte de los sujetos de clase media. Estos resultados concuerdan con los defendidos por la sociolingüística variacionista, donde la variación lingüística es más elevada en contextos informales. Todos los sujetos de esta clase social reconocieron el contexto como una situación comunicativa especializada (pese al cambio aún nos encontrábamos dentro de la escuela) en contraste con otras más abiertas, es decir, no sólo la relación con el investigador sino especialmente la localización donde tuvo lugar el diálogo fomentaron una clasificación fuerte del contexto. Era previsible pues, que observásemos una tendencia hacia unas reglas de realización elaboradas; sin embargo, éstas no se dieron por el carácter informal de la actividad, fomentando un principio de enmarcamiento débil, es decir, donde las producciones discursivas de los sujetos gozaban de una gran libertad, asemejándose a los indicadores lingüísticos propios del código restringido.

Un 61% de los sujetos de clase media produjeron textos con una elevada dependencia del contexto, basándose en la presuposición de un conocimiento compartido con el investigador. Únicamente cuando el investigador explicitaba a través de preguntas (¿Por qué...?) o peticiones («explícame como...») es cuando los sujetos variaban las reglas de realización, caracterizadas por un enmarcamiento más fuerte. Fue en esos momentos cuando pudimos apreciar en sus discursos marcas que especificaban relaciones referenciales de forma clara y una independencia mayor de una base material o contexto local.

Puede ser que hasta el momento en el que el investigador les hace explícita la petición de una opinión argumentada o de una explicación, ¿los sujetos de clase media quienes presentan una orientación elaborada simplemente se han estado moviendo en el campo de las inferencias y las presuposiciones propias del diálogo en lugar de hacer un uso del código restringido como se refleja en sus discursos? Si fuera el caso, es razonable pensar que también los sujetos de clase trabajadora presentasen las mismas reglas, es decir, que en el momento en que el investigador explicitara su petición («cuéntame», «explícame», «por qué») adaptase en la medida de sus posibilidades sus discursos, y sin embargo no lo hacen. Ello nos invita a afirmar que los sujetos de clase media en un contexto comunicativo específico «informal» presentan una tendencia mayor a modular, a acomodar sus discursos en función del desarrollo de la conversación.

6. Propuesta de acción

Las vías de acción, ya avanzadas por Bernstein en sus estudios, se pueden dividir en dos direcciones: por un lado la necesidad de un cambio en la estructura social; por otro, la intervención dentro de las aulas no como un alzamiento de las clases más bajas sino como una reestructuración y adaptación del propio sistema educativo (Usategui, 2002).

La raíz del bajo rendimiento académico de los alumnos de clases trabajadoras se encuentra en la misma estructura social, donde los mecanismos del poder y el control, configurados por la división del trabajo, están en manos de las clases dominantes, las cuales los utilizan para reproducir la estructura social continuamente. Es preciso, pues, un cambio a nivel político, económico y social que propicie una nueva reestructuración de la sociedad. En este sentido, nos es prácticamente imposible presentar una propuesta, ya que los cambios a nivel estructural dentro de las sociedades dependen de diversos factores cuyas influencias y repercusiones no han sido trabajadas en este estudio. No obstante, se han transmitido las sensaciones ya recogidas por Bernstein y confirmadas a través del resto de estudios, éste entre ellos, donde la base de la solución del problema radica en la estructura social.

La otra vía de acción, la intervención dentro del sistema educativo, es la que más nos interesa a nosotros, en la que tenemos una relación más directa con la posibilidad de motivar un cambio. Tras los resultados obtenidos con nuestro estudio, creemos que una primera acción dentro del aula tendría por objetivo el cambio de actitud de los alumnos frente al uso del código restringido por parte de los hablantes. Ya desde el currículo oficial de la vigente Ley Orgánica de Educación 2/2006 del 3 de mayo de 2006 se contempla el estudio de las variantes lingüísticas dentro de la asignatura de Lengua castellana y Literatura, además de fomentar el respeto por la igualdad de oportunidades y la pluralidad lingüística. En este sentido, los datos desprendidos de la primera actividad demostraban la clara minusvaloración de dicho código, especialmente por los sujetos de clase baja trabajadora entre los que es más común el empleo del código restringido. Desde la asignatura de Lengua castellana y Literatura, el estudio de los prejuicios lingüísticos, variaciones lingüísticas, sociolectos, dialectos... y demás campos de la lingüística que impliquen factores y valoraciones sociales desde un enfoque crítico y pedagógico creemos que sería una buena opción para implementar dentro del aula. Una buena fuente de inspiración al respecto es el trabajo que lleva a cabo Carlos Lomas:

«El aprendizaje lingüístico ha de estar al servicio de la comunicación entre las personas y de la convivencia democrática. Por ello, la educación lingüística debería entenderse no sólo como una tarea orientada a enseñar una serie de técnicas y de estrategias que favorezcan el aprendizaje de competencias comunicativas, sino también como una oportunidad para identificar y evaluar en las aulas los efectos culturales del hacer lingüístico y comunicativo de los textos y para fomentar una conciencia crítica contra los usos y abusos de los que es objeto el lenguaje cuando se pone al servicio de la discriminación, del menosprecio, de la injusticia, de la ocultación y de la mentira. En otras palabras, la educación lingüística no debería disociarse de la enseñanza y del

aprendizaje de actitudes éticas y de conocimientos sociolingüísticos que fomenten en las aulas el aprendizaje de la democracia y el aprecio a la diversidad lingüística y cultural.» (Lomas, 2011).

Más en la línea del nivel psico-actitudinal que en el plano lingüístico, podemos encontrar algunas propuestas (Gómez, L.; Osorio, L. y Álvarez, A. 2003).

Otra opción que consideramos adecuada es la constante y clara especificación por parte de los docentes de lo que pedimos a los alumnos con cada actividad y pregunta, es decir, transmitir de forma clara y sencilla (adecuar el mensaje) de tal forma que sean transparentes para los alumnos los objetivos que debe alcanzar. Hemos comprobado en varias de las actividades del estudio cómo los discursos de los sujetos de clase media, pese a las escasas indicaciones de las actividades, han estado fuertemente clasificados y enmarcados, mientras que esta elaboración no está presente dentro de los sujetos de clase baja trabajadora.

Como docentes, en definitiva, tenemos una responsabilidad no sólo académica con los alumnos sino que también somos agentes importantes en la representación que se hacen de la realidad. Aquí se han presentado algunas propuestas, tanto fuera como dentro de las aulas, que pueden indicar el camino hacia el cambio social que consideramos necesario para afrontar el problema del bajo rendimiento académico.

7. Conclusiones

Con nuestro estudio queríamos poner en práctica las teorías desarrolladas por Basil Bernstein acerca de los códigos sociolingüísticos y su influencia dentro del ámbito escolar. En un contexto distante como es un centro escolar concertado en Pamplona de aquellos en los que el sociólogo británico llevó a cabo sus investigaciones, los resultados obtenidos confirman que la estructura social condiciona en gran medida el comportamiento lingüístico de los sujetos. Las condiciones sociales de los sujetos, es decir, diversos factores sociales que se definen en el grupo social al que son asignados los predisponen hacia unas expresiones más elaboradas o más restringidas en sus usos lingüísticos.

Dentro del ámbito escolar, donde el código elaborado es el dominante, la diferencia de código supone un factor importante a la hora de afrontar el problema del rendimiento académico. Hemos comprobado a través de la observación de las reglas de reconocimiento y realización (distinción de contextos y producción de discursos dentro de un determinado contexto respectivamente) que los sujetos de clase media presentan mayor facilidad para clasificar distintos subcontextos dentro del ámbito escolar. Gracias a ello, son capaces de adaptar sus discursos en función de una jerarquía de significados relacionado de forma más indirecta o directa con contextos particulares de sus vidas. Los sujetos de clase media, en definitiva, han presentado una mayor variedad en sus discursos, variedad que ha venido determinada por el orden de significados que ellos, como usuarios del código elaborado, han considerado más legítimos.

Por su parte, los sujetos de clase trabajadora han presentado una tendencia mucho menor a la hora de clasificar los contextos dentro del ámbito escolar. Asimismo, sus discursos, pese a aproximarse en bastantes casos a los realizados por los sujetos de clase media, aspecto que no está presente en estudios previos donde las diferencias (lingüísticas, discursivas y significativas) eran más amplias, presentan una menor variación y adaptación, siendo muy cercanos en todos los contextos. Esta desventaja que sufren los sujetos de clase trabajadora dentro de la institución escolar donde, como ya hemos dicho predomina el código elaborado propio de las clases más altas, afecta a su rendimiento académico. Este obstáculo no tiene por qué traducirse en unas calificaciones inferiores para los sujetos de clase trabajadora, sino en un déficit de adaptación a los contextos y discursos propios de la escuela. Así pues, las conexiones entre el grupo social y el rendimiento académico están presentes, y apoyadas por estudios previos; sin embargo creemos que hace falta mayor profundidad en esta línea de trabajo que permita esclarecer más dichas conexiones.

La raíz del problema, como ya defiende Bernstein en su estudio, se encuentra en la estructura social y el control de la escuela por las clases dominantes, condicionando a los usuarios del código restringido, como si de un estudiante recién trasladado que desconoce la lengua de su nueva escuela se tratase. Obviamente, el cambio social necesario para superar esta situación está fuera de nuestro alcance, sin embargo no descartamos que este momento coyuntural que estamos pasando de lugar a nuevas estructuras sociales. Del mismo modo, hemos presentado algunas propuestas susceptibles de tratarse en las aulas y que facilitan una nueva perspectiva sobre los códigos. Por un lado, fomentar dentro de las aulas una actitud democrática, de respeto, frente a las lenguas y usos lingüísticos, aspecto que viene recogido en el currículo oficial, con el objetivo de generar en nuestros alumnos puntos de vista críticos sobre los prejuicios y desigualdades que nacen del uso de las lenguas. Por otro lado, la atención especial que creemos debe tener el docente sobre su propio mensaje dentro de las aulas. La necesidad de especificar y explicitar, así como adecuar las instrucciones en todo momento de forma que resulten claras y comprensibles para todos los presentes.

Bibliografía

- ADLAM, D. S. (1997): *Code in context*, Routledge, Londres.
- BERNSTEIN, B. (1958): «Some sociological determinants of perception», *British Journal of Sociology*, nº 9.
- (1964): «Elaborated and Restricted codes: Their social origins and same consequences», *American Anthropologist*, nº 66.
- (1975): *Language et classes sociales: codes socio linguistiques et controle social*, Minuit, Paris.
- (1989): *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*, Akal.
- (1990): *La estructura del discurso pedagógico*, traducido por Pablo Manzano, Morata, Madrid.
- GÓMEZ, L. (2001): «Privilegio, reconocimiento y evaluación de lenguaje: una mirada a los códigos sociolingüísticos en la cultura escolar», *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, ISSN 1577-6921, <http://www.um.es/tonosdigital/znum2/estudios/LuisFGomeztonos2.htm#_ftn1> [consultado, 23 de mayo de 2013].

- GÓMEZ; OSORIO y ÁLVAREZ (2003): «Actitudes y códigos sociolingüísticos en el ámbito escolar: un resumen de investigación interdisciplinar», *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, ISSN 1576-4737, <<http://www.ucm.es/info/circulo/no14/gomez.htm>> [consulta, 20 de mayo de 2013].
- LABOV, W. (1969): «The logic of non-standard English», en *Report of the Twentieth Round Table Meeting of linguistics and language studies*, Alacis, Georgetown.
- LOMAS, C. (2011): «El poder de las palabras y las palabras del poder. Enseñanza del lenguaje y educación democrática», *TEXTOS, Didáctica de la lengua y de la literatura*, Graó, Barcelona, nº 58.
- (2012): «Educación lingüística, competencia comunicativa y aprendizaje de la democracia», *Cuadernos México*, Nipo, México D.F.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2009): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Ariel, Barcelona.
- USATEGUI BASOZABAL, E. (1992): «La sociología de Basil Bernstein y sus implicaciones en el ámbito escolar», *Revista de Educación*, nº 298: 163-197.

Una propuesta desde el tratamiento integrado de las lenguas (TIL): la entrevista en la ESO

Nerea UGALDE USTÁRROZ

Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
Universidad Pública de Navarra
nerea.ugalde@gmail.com

Resumen: Este artículo tiene como objetivo primordial presentar una propuesta didáctica secuenciada que permite dotar de unidad al proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas presentes en el currículo. En este sentido, se presenta una propuesta didáctica para abordar el género de la entrevista en español como lengua vehicular (L1) y en inglés como lengua extranjera (LE) en 3º de la E.S.O. Tal y como recoge el currículo de E.S.O. del Gobierno de Navarra, la entrevista es uno de los textos que se estudian en el aula de secundaria en los dos idiomas. De modo que esta propuesta permite que los alumnos rentabilicen sus aprendizajes lingüísticos y desarrollen al máximo su competencia bilingüe con un solo proyecto.

Palabras clave: tratamiento integrado de las lenguas; L1; LE; enfoque comunicativo; competencia comunicativa; E.S.O.; entrevista.

Abstract: The aim of this article is to show, through a didactic sequence, how two languages can be taught at the same time. In these pages I introduce a didactic programme to approach the genre of the interview in both the mother tongue and in English as a foreign language in third of E.S.O. As the Navarra's curricula indicates, this type of text has to be studied at Secondary schools in both languages. Therefore, my objective is to present a didactic proposal which enables students to improve and maximise their integrated language learning and develop their bilingual communicative skills.

Key words: integrated language teaching; mother tongue acquisition; foreign language learning; communicative competence; media competence; the press and interview.

1. Introducción

Nadie puede negar hoy en día la realidad plurilingüe de nuestra sociedad. En un mundo globalizado donde el inglés funciona como lengua *koiné*, se hace necesaria más que nunca una educación, como mínimo, bilingüe, que en el caso de las comunidades con dos lenguas cooficiales, se convierte en trilingüe. Este panorama lingüístico, al que se le añaden aquellos alumnos de diversos orígenes geográficos cuya lengua materna es diferente a la de la escuela, supone todo un reto para las instituciones educativas competentes y la comunidad educativa.

El objetivo de este artículo¹ es, por consiguiente, presentar desde el tratamiento integrado de las lenguas de la L1 (español como lengua materna) y de la LE (inglés como lengua extranjera) una propuesta didáctica para la enseñanza de la entrevista, uno de los textos que, según el currículo de Navarra, se trabaja en ambas lenguas en el tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Se trata de una secuencia didáctica planificada desde una sola perspectiva y programada interdisciplinariamente, para ser abordada siguiendo la metodología de enfoque de trabajo por proyectos a través de secuencias didácticas desarrollado por Anna Camps², de manera que en todo momento los alumnos se convierten en los protagonistas del aprendizaje mientras que los profesores suponen solo un apoyo en dicho proceso de adquisición de conocimientos lingüísticos.

2. ¿Qué es el TIL? Aclaraciones previas

En la actualidad se puede entender el tratamiento integrado de las lenguas en dos sentidos (Ruiz Pérez, Apraiz y Pérez Gómez, 2010: 153). Por un lado, en las comunidades en las que hay dos lenguas cooficiales y una o dos lenguas extranjeras en el currículo, el TIL se entiende, de una manera más extensa, como la programación consensuada entre las lenguas que se emplean en el centro escolar como vehículo de aprendizaje. Sin embargo, en aquellas comunidades monolingües se da una segunda acepción del término, que concibe el TIL como «la enseñanza integrada de Lengua y de contenidos curriculares de áreas no lingüísticas». En este artículo me referiré al primer sentido ya que mi finalidad es proponer cómo se puede hacer una programación de aula común para dos lenguas presentes en el currículo: la L1 (en este caso el español) y la LE (el inglés)³.

El concepto de tratamiento integrado de las lenguas se ha extendido en los últimos años gracias, en parte, al propio *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, que en la introducción recoge la siguiente idea bajo el título de plurilingüismo:

«El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua (...) el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados,

1. Este artículo forma parte del trabajo fin de máster del posgrado en Formación del Profesorado de Educación Secundaria que defendí el 26 de junio de 2013 bajo la dirección de la doctora Consuelo Allué en la Universidad Pública de Navarra. Dada su extensión, he decidido centrar el presente en la secuencia didáctica para trabajar el género de la entrevista en 3º de ESO.

2. Anna Camps, profesora de la Universidad Autónoma de Barcelona, sigue la escuela del llamado Equipo de Bronckart y propone enseñar lengua a través de proyectos diseñados en torno a secuencias didácticas.

3. La lengua materna o lengua primera (L1) del alumno es la lengua que adquiere con anterioridad en el tiempo, es decir, la lengua propia de su país de procedencia. Lengua extranjera (LE) es la lengua no nativa que aprendemos sin que se encuentre en nuestro contexto de acción diario, en nuestra comunidad lingüística. En este caso, el inglés.

sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (...) Por ejemplo, los interlocutores pueden cambiar de una lengua o un dialecto a otro, explotando así la habilidad que tiene cada uno para expresarse en una lengua y para comprender otra. Una persona puede recurrir al conocimiento de varias lenguas para dar sentido a un texto, escrito e incluso hablado, en una lengua previamente “desconocida”, reconociendo palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva. Desde esta perspectiva, la finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada. Ya no se contempla como el simple logro del “dominio” de una o dos –o incluso tres lenguas– cada una considerada de forma aislada, con el “hablante nativo ideal” como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas».

En Navarra, el currículo de Educación Secundaria Obligatoria actual titula el segundo volumen como *Tratamiento integrado de las lenguas* (Gobierno de Navarra, 2007) haciendo así una clara apuesta por este enfoque común e integrador de la enseñanza de lenguas.

Los resultados de un pequeño cuestionario llevado a cabo entre 41 alumnos de 3º de E.S.O. del I.E.S. Barañáin (Navarra) en mayo de 2013 confirman esta bidireccionalidad que se produce en la mente del alumnado en el aprendizaje de lenguas (ver Anexos I). A la pregunta «¿Crees que los conocimientos que adquieres en la asignatura Lengua Castellana y Literatura sirven para el aprendizaje de otras lenguas?» un total de 31 alumnos respondieron afirmativamente, siete contestaron que no y uno NS/NC. Cuando se les preguntó por las relaciones gramaticales que establecían entre diferentes lenguas, la respuesta fue aún más contundente: 33 alumnos afirmaron que intentan relacionar lo que saben en gramática en castellano cuando aprenden otras lenguas, mientras que solo siete lo negaron y uno no supo qué responder. La tercera pregunta hacía referencia a las estrategias empleadas a la hora de escribir un texto: «¿Utilizas los mismos trucos para escribir en tu lengua materna cuando escribes en inglés u otras lenguas?». 25 alumnos asintieron mientras que 12 dijeron que no y 4 no contestaron. Esta pequeña muestra, que sirvió como sondeo para la ideación de este artículo, viene a confirmar las teorías de Cummins⁴ y otros autores sobre la necesidad de enseñar las lenguas de manera interrelacionada.

A pesar de todas las investigaciones en el marco teórico y el apoyo legal, el TIL no ha tenido, con honrosas excepciones, un éxito real en las aulas. Una de las razones por las que este enfoque de la enseñanza de lenguas no ha tenido la acogida esperada en las aulas es, según Guasch (2008), la menor tradición de coordinación y colaboración que existe entre el profesorado de secundaria. A menudo los docentes muestran diferentes concepciones sobre la metodología que se debe seguir a la hora de ense-

4. Los estudios llevados a cabo por Jim Cummins (1983) supusieron un paso importante en la constatación de la existencia de una competencia subyacente a todas las lenguas. Según este autor, algunos de los conocimientos aprendidos o desarrollados en una lengua son transferibles a otra lengua aprendida con posterioridad, de manera que, a mayor conocimiento de lenguas, mayores posibilidades de aprendizaje de nuevas lenguas.

ñar lengua y consideran que el plurilingüismo es una mera suma de monolingüismo de manera que olvidan o simplemente desconocen que el objetivo, el estudio y los aprendices de la L1 y la LE son los mismos. Además, Guasch considera que las políticas llevadas a cabo por las diferentes administraciones públicas del país y los prejuicios lingüísticos de carácter ideológico acerca del plurilingüismo o el bilingüismo han dificultado la implantación de esta metodología. Finalmente, la falta de materiales pertinentes para la intervención en el aula o la ausencia de instrumentos teóricos han incidido negativamente en la implantación de metodologías acerca del tratamiento integrado de las áreas de Lengua.

Sin embargo, estos motivos que, por un lado, son del todo muy comprensibles no justifican que no se introduzcan pequeñas modificaciones en la programación del aula para así lograr trabajar de forma coordinada entre las diferentes lenguas del currículo. Es una contradicción pensar que las habilidades y los conocimientos lingüísticos sobre una lengua se encuentren en compartimentos estancos diferentes en la mente del aprendiz. Nada más lejos de la realidad: los conocimientos se integran y relacionan entre sí de manera que lo que se aprende en una lengua incrementa la conciencia metalingüística de las otras.

En resumen, gestionar lo común y lo que no lo es en la enseñanza lingüística supone por un lado, todo un reto para el docente, y por otro, un gran beneficio para el aprendiz. Si bien es cierto que, como apunta Ruiz Pérez (2008), la programación de aula no puede cambiarse de un año para otro, considero que sí que se pueden introducir pequeñas «píldoras» como es la propuesta didáctica que a continuación explico.

3. Una propuesta de trabajo desde el TIL

Como apuntan Anna Camps y Monserrat Vilà i Santasusana en su artículo «Proyectos para aprender»⁵, cada día es más frecuente encontrar el término «trabajo por proyectos» en las programaciones de Educación Primaria y Secundaria. En esta propuesta que presento sigo el esquema que estas dos profesoras de la Universidad de Barcelona plantean y programo actividades que hacen un uso funcional de la lengua, motivan al alumnado, integran las cuatro habilidades lingüísticas, tienen unos objetivos específicos y establecen relaciones interdisciplinarias.

Para ello, he elegido el género periodístico de la entrevista ya que, en mi opinión, reúne las cualidades necesarias para motivar al alumnado en su proceso de aprendizaje de su lengua materna. En primer lugar, el currículo señala que este es uno de los textos que se debe trabajar en 3º de ESO tanto en la L1 (2007: 27) como en la LE, es decir, en inglés (2007: 129). Gracias a la integración en el aula de muestras reales y contextualizadas, el alumno comprueba que la lengua es una herramienta que puede «usar», no solamente sabe acerca de ella, sino que puede ser creativo y original si desarrolla su competencia lingüística. Asimismo, los temas que cubre una entrevista son total-

5. Disponible en *Secuencias didácticas para aprender lengua*, Graó, 2003.

mente variados, lo que permitirá atender a las necesidades e intereses del alumnado y fomentar el desarrollo de sus estrategias de comunicación y, por consiguiente, su autonomía en el aprendizaje. Además, el género de la entrevista permite trabajar las cuatro destrezas lingüísticas de forma integrada, ya que pueden entrelazarse actividades de expresión oral, escrita, comprensión oral y escrita. Finalmente, este género periodístico se define, entre otros, por las preguntas, por lo que los alumnos aprenden a plantear interrogantes, lo que supone el motor de su conocimiento.

a) *Tarea final*

La actividad final de esta secuencia didáctica y que dotará de unidad y significación al proceso de enseñanza-aprendizaje de este género discursivo consiste en la construcción de un blog en el que los alumnos cuelgan las entrevistas que han realizado a personas que tienen una historia que contar, bien en formato escrito, en vídeo o en audio. Este blog tiene una pestaña especial titulada «A melting pot in Navarra» donde los alumnos suben entrevistas en inglés a personas procedentes de otros países cuya L1 no es ni euskera ni español y cuyo tema es la interculturalidad. De esta forma, con un solo proyecto, los alumnos rentabilizan sus aprendizajes lingüísticos y desarrollan al máximo su competencia bilingüe.

b) *Objetivos*

El objetivo general de esta secuencia didáctica es, al mismo tiempo, un objetivo múltiple, como explico a continuación. Por un lado, se persigue el objetivo primordial de que los alumnos trabajen la entrevista como parte integrante del currículo y que pasen a familiarizarse con las características de este tipo de texto y aborden su uso de manera satisfactoria. Asimismo, se busca un desarrollo integrado de las destrezas lingüísticas, con especial interés en la expresión oral y escrita, que se trabajarán a través de diversas actividades motivadoras. Por otra parte, se fomentará el uso de las TIC y el trabajo cooperativo, para reforzar así las competencias digitales y de aprender a aprender desde el trabajo autónomo y colaborativo. Además, se pretende también trabajar la literatura a la par que la entrevista de manera que la habitual división entre Lengua y Literatura quede difuminada y los alumnos sean conscientes de que no son compartimentos estancos sino íntimamente relacionados. Finalmente, todo ello se llevará a cabo desde una perspectiva integrada de las dos lenguas: español e inglés.

3.1. *Desarrollo de la secuencia didáctica para Lengua y Literatura (L1)*

Esta secuencia didáctica está planteada para que se desarrolle a lo largo de cinco sesiones de 55 minutos.

Actividad 1. La importancia de la entrevista. Sesión I

- Objetivo:
 - Toma de contacto con el género de la entrevista y comprobación/recuperación de los conocimientos previos de los alumnos.

- Evaluación:
 - ¿Han comprendido el concepto?

El profesor comienza la clase haciendo una serie de preguntas a sus alumnos: ¿Qué es una entrevista? ¿Recordáis alguna entrevista que os llamara la atención? Si es así, ¿quiénes eran los protagonistas? Por parejas, los alumnos discuten estas preguntas y se hace una puesta en común. Se trata de una primera actividad de acercamiento a este género periodístico, de manera que el profesor proyecta varias entrevistas en vídeo. Son fragmentos de películas o de medios de comunicación que atraen la atención de los alumnos. Esta actividad supone una gran fuente de información para el docente y permite llevar a cabo la evaluación diagnóstica necesaria para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera adecuada y pertinente.

Actividad 2. La estructura de la entrevista. Sesión I

- Objetivos:
 - Conocer la estructura de la entrevista.
 - Trabajar la expresión oral.
- Evaluación:
 - ¿Han sabido ordenar la entrevista adecuadamente?

En la segunda parte de la clase, el profesor entrega a los alumnos una entrevista desordenada en la que falta una pregunta y la entradilla⁶. Por parejas, los alumnos deben unir cada pregunta con su respuesta y añadir aquella que falta y que, según su opinión, podría encajar con la respuesta dada. Una vez completada la entrevista, redactan una pequeña entradilla con la información de la que disponen y eligen un titular. A continuación, las parejas leen sus respectivos textos de manera que uno interpreta el papel de entrevistado y otro el de periodista. Finalmente, tras la lectura en voz alta, el profesor entrega a cada pareja el texto real y completo. ¿Ha coincidido con sus respuestas?

Tras la puesta en común, la profesora pregunta a los alumnos cuál es la estructura que sigue este género periodístico. Entre todos, se establecen los elementos paratextuales de la entrevista que la profesora va anotando en la pizarra:

- Titular entrecomillado.
- Atribución del titular.
- Subtítulo, antetítulo.
- Entradilla.
- Entrevista: preguntas y respuestas.
- Elementos gráficos: ladillos o sumarios. Cintillo si lo hubiere. Fotografía.

6. Para facilitar el trabajo en el aula, la extensión de las entrevistas no puede ser superior a una página. Asimismo, los temas y los personajes deben ser variados para favorecer la presencia de diferentes disciplinas. Las entrevistas a la arqueóloga Myriam Seco o al fotoperiodista Manu Bravo publicadas en *El País* el 5 de mayo y el 21 de abril de este año respectivamente son ejemplos adecuados para trabajar en esta actividad.

Actividad 3. La pericia de saber preguntar. Sesión II

- **Objetivos:**
 - Comprender la necesidad de elaborar un guión.
 - Redacción de preguntas adecuadas.
- **Evaluación:**
 - ¿Han propuesto preguntas adecuadas e interesantes?

Prepararse para hacer una entrevista significa documentarse a fondo sobre la persona a quien se va a entrevistar. El público al que finalmente va dirigido el texto suele reconocer con bastante facilidad aquellas entrevistas en las que el periodista no se ha documentado a fondo. Más aún, el entrevistado puede enfadarse si considera que las preguntas no son las adecuadas y, en el mejor de los casos, tirarle a la piscina como ocurrió con Camilo José Cela (la profesora pone el vídeo disponible en <<http://www.youtube.com/watch?v=6KSm5KjDgIE>>). También puede ocurrir que el entrevistado decida marcharse del plató como le sucedió a Mercedes Milá con Francisco Umbral (vídeo disponible en <<http://www.youtube.com/watch?v=-1cTIUc7cJc>>). La profesora comienza la sesión proyectando estos dos vídeos. A continuación, pregunta a sus alumnos si consideran que es importante saber hacer preguntas. ¿Alguna vez os habéis sentido molestos por una pregunta? ¿Por qué? ¿En qué situaciones comunicativas podemos hacer preguntas? Por parejas, discuten en un minuto y se hace una puesta en común.

Para hacer una buena entrevista es necesario que el periodista elabore previamente un borrador en el que incluya aquellas posibles cuestiones que el lector pueda considerar interesantes sobre el entrevistado. En este sentido, la profesora recuerda a los alumnos que el periodista debe redactar preguntas que se ajusten al tema y al objetivo de la entrevista y que no muestren nunca valoraciones o prejuicios sobre el entrevistado. Tampoco deben ser preguntas obvias sino que tienen que aportar siempre información interesante. Para poner esta idea en práctica, la profesora entrega a los alumnos una breve ficha con un personaje famoso en la que se incluyen una foto y varios datos de interés (fecha y lugar de nacimiento, profesión, otros datos de interés). Cada alumno debe preparar diez preguntas y escribirlas en dicha ficha.

Actividad 4. Ortografía: El uso de la tilde en los interrogativos. Sesión II

- **Objetivos:**
 - Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas.
- **Evaluación:**
 - ¿Han entendido la norma y han sabido aplicarla?

En la segunda parte de la clase, los alumnos repasan la ortografía de «por qué», «porqué», «porque», «por que», «con qué», «con que», «con que», «adónde», «adonde», «a donde», «cuando», «cuándo». Para ello, la profesora presenta dos textos⁷ que los alumnos deberán completar con estas partículas interrogativas. Individualmente,

7. Se puede trabajar los textos sobre la tribu de los janti planteados en el libro de texto coordinado por M. Aldasoro de la editorial Elkar/ Ikastolen Elkartea para 4º de la ESO.

rellenan los textos y a continuación se corrigen en voz alta. A partir de ello, la profesora pregunta la norma que rige la acentuación de estas palabras y entre todos se elabora una tabla que se copia en la pizarra. Puesto que los alumnos son los encargados de «descubrir» la gramática y las reglas de acentuación, se produce una mayor implicación en el aprendizaje y los alumnos se sienten motivados.

Actividad 5. *Gaceta medieval El Mirador*. Entrevistas ficticias a escritores y autores del medievo. Sesión III

- **Objetivos:**
 - Repasar la literatura medieval vista en este curso.
 - Producción de una entrevista ficticia a un personaje literario medieval o a un autor.
 - Uso de las TIC.
- **Evaluación:**
 - ¿Han mostrado una actitud proactiva durante el proceso de elaboración de la entrevista?
 - ¿Han seguido las pautas establecidas en la plantilla de autoevaluación que han recibido?

Por un día, los alumnos retroceden varios siglos en el tiempo para convertirse en periodistas de una gaceta literaria de la época medieval muy célebre. Individualmente, eligen un personaje literario que hayan estudiado en las clases de Lengua y Literatura y elaboran una entrevista en la que se inventan una serie de preguntas y respuestas acordes al personaje seleccionado. También pueden escribir una entrevista a un escritor medieval. La extensión de la entrevista será de 250-300 palabras y seguirán el esquema visto en clase. Por lo tanto, tienen que elegir un titular así como una foto del personaje. Para su elaboración, los alumnos cuentan con una plantilla de autoevaluación (ver Anexos II). Con todas las entrevistas, la profesora diseña la revista *Gaceta medieval El Mirador* (disponible en la página web <<http://www.calameo.com/read/002502038ca9bc9494bc8?authid=XYQnO6giudHz>>).

Actividad 6. Periodistas digitales. Entrevista a Ana María Matute. *El País*, 15 de mayo de 2013. Sesión IV

- **Objetivos:**
 - Trabajo con muestras reales de la lengua.
 - Conocimiento del género de la entrevista.
 - Trabajo de la expresión escrita.
- **Evaluación:**
 - ¿Han planteado preguntas interesantes?
 - ¿Han comprendido el texto?

La sesión comienza con la lectura del cuento de Ana María Matute «El niño al que se le murió el amigo» (disponible en <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/matute/el_nino_al_que_se_le_murio_el_amigo.htm>). Tras una lectura en voz alta y la

posterior resolución de dudas de vocabulario, la profesora les pide a los alumnos que por un momento se imaginen que son profesores y que este texto es parte de un examen. En diez minutos, escriben aquellas preguntas que harían a sus alumnos sobre el texto. De esta manera, la profesora comprueba si los alumnos han entendido el cuento a la par que practican la elaboración de preguntas. A continuación, se hace una corrección en voz alta y cada alumno explica por qué ha elegido esas preguntas.

En la segunda parte de la clase, la profesora explica a los alumnos que este cuento fue escrito por Ana María Matute, importante escritora española y miembro de la Real Academia de la Lengua. Les pide que busquen en Internet información sobre su vida y su producción literaria porque van a participar en el vídeo chat que *El País* ha preparado con la autora. Por parejas, buscan la información y redactan al menos tres preguntas que, tras la aprobación por parte de la profesora, se envían al periódico.

Actividad 7. Actividad final: *Periodistas de Barañáin 2.0*. Sesión V

- Objetivos:
 - Producción de entrevistas reales.
 - Trabajo con muestras reales de lengua.
- Evaluación:
 - ¿Han buscado un personaje que tuviera una historia interesante que contar o especialista en un tema?
 - ¿Han realizado preguntas adecuadas al personaje entrevistado?

La actividad que cierra esta secuencia didáctica es la elaboración de un blog en el que los alumnos cuelgan las entrevistas que han realizado a los vecinos de Barañáin. Para ello, disponen de una sesión en clase en la que la profesora les ofrece una serie de pautas para la elaboración de un cuestionario así como para la realización de la entrevista. Las entrevistas pueden estar grabadas en vídeo o en audio y se pueden colgar en formato escrito, en solo audio o en audiovisual.

3.2. *Desarrollo de la secuencia didáctica para inglés (LE)*

La secuencia didáctica expuesta con anterioridad y dirigida al área de Lengua y Literatura españolas es extrapolable a la asignatura de inglés. Sin embargo, en la LE su desarrollo es más corto (tres sesiones de 55 minutos) porque los aprendizajes de una lengua son transferibles a una segunda o a una tercera. En este sentido, tras trabajar primero el concepto y la estructura del género de la entrevista en la lengua vehicular, en esta propuesta didáctica el profesor se centra en aquellos aspectos específicos del inglés. Al tratarse de una secuencia que entronca con los contenidos y destrezas ya trabajados en la lengua materna el alumno se siente seguro y dispuesto a tomar riesgos en la LE, puesto que conoce las bases discursivas y posee las herramientas para ello. En otras palabras, y como se verá a continuación, el alumno no siente el bloqueo lingüístico, ya que es capaz de transferir conocimientos y modos de usar la lengua de una lengua a otra. Esto es, el uso de las oraciones interrogativas, la creación de preguntas y el uso

real de la lengua. Por otro lado, la actividad final que se plantea es un complemento al proyecto final del blog *Periodistas de Barañáin 2.0* de modo que los alumnos idearán y realizarán en equipo entrevistas en inglés a personas no nacidas en España cuya L1 no es ni el español ni euskera sobre el choque cultural que les ha supuesto el cambio de residencia. Estas entrevistas se colgarán en una pestaña del blog llamada «A melting pot in Navarra».

Actividad 1. Adivinanzas personajes famosos. Sesión I

- Objetivos:
 - Ejercitar las estructuras de los interrogativos y de las *short answers*.
 - Expresar deducciones: *must/might/may*.
 - Mejorar la expresión oral.
- Evaluación:
 - ¿Han sido capaces de expresar preguntas bien formuladas y coherentes?
 - ¿Han sabido dar respuestas cortas a las preguntas formuladas por sus compañeros?

La profesora divide la clase en dos grupos. Individualmente, entrega a cada alumno una fotografía con un personaje conocido. En cinco *yes/no questions* los integrantes de cada equipo tienen que adivinar qué personaje esconde su compañero de equipo. Para ello, la persona que tiene la fotografía responde con respuestas cortas como *Yes, I am/No, I have not*. Para responder, los alumnos utilizan la estructura *He/She must be...x*. La profesora va anotando los aciertos en la pizarra. Gana el equipo que más aciertos logre. Todos los alumnos tienen que salir al centro de la clase y todos tienen que hacer al menos dos rondas de preguntas. De esta manera, se pretende que todos los alumnos participen y fomentar a la vez el trabajo en equipo.

Actividad 2. An interview with Rafa Nadal. Sesión II

- Objetivos:
 - Consolidar usos y estructuras sintácticas (Past Simple, Present Perfect, modal verbs, interrogativas directas e indirectas, uso voz pasiva medios de comunicación) frecuentes en la prensa.
 - Trabajar la comprensión auditiva.
 - Adquisición de vocabulario.
- Evaluación:
 - ¿Han sabido detectar los errores presentes en el texto?
 - ¿Han entendido el sentido global del texto?

La profesora lee en voz alta el titular de una entrevista a Rafa Nadal publicada por *Euronews* el pasado 20 de abril y pide a sus alumnos que por parejas escriban diez palabras que crean que van a aparecer en el texto. A continuación, la profesora les entrega una versión adaptada por la docente (ver Anexos III) y hacen una lectura en voz alta y comprueban si han acertado con sus pronósticos. Tras la lectura, la profesora les dice a los alumnos que el texto que han leído contiene varios errores que ella misma ha cam-

biado. ¿Cuáles son? Para comprobar si han acertado, ven el vídeo de la entrevista disponible en la página web Euronews. Tras su visionado, hacen una puesta en común y se corrigen en voz alta. Para fomentar la reflexión metalingüística, cada alumno debe justificar la razón del error que han encontrado en el texto proporcionado por la profesora.

Actividad 3. At Rafa Nadal's Twitter. Sesión II

- Objetivos:
 - Redactar preguntas coherentes y adecuadas en inglés.
 - Trabajar con muestras reales de la lengua.
- Evaluación:
 - ¿Han sabido formular preguntas adecuadas al personaje?
 - ¿Han utilizado los conocimientos gramaticales y sintácticos para redactar preguntas correctas?

En la segunda parte de la clase, la profesora pide a sus alumnos que a través de un perfil creado *ad hoc* elaboren por parejas al menos dos preguntas con una extensión máxima de 140 caracteres para posteriormente hacérselas al tenista mallorquín en su red social de Twitter. Se trata de que los alumnos se sientan periodistas por un día y que trabajen con muestras reales de la lengua. La profesora permitirá que los alumnos formulen dichas cuestiones en español e inglés ya que esto favorecerá la reflexión metalingüística de ambas lenguas, aunque obligará a que al menos dos sean en la LE.

Actividad 4. Actividad final: «A melting pot in Navarra». Sesión III

- Objetivos:
 - Producir entrevistas reales sencillas y breves.
 - Adquirir confianza e iniciativa para expresarse en público y por escrito.
 - Mejorar la expresión oral y la comprensión auditiva.
 - Fomentar la interculturalidad y la integración.
- Evaluación:
 - ¿Han planteado preguntas interesantes y adecuadas al personaje?
 - ¿Han sabido resolver las posibles dificultades lingüísticas durante la interacción comunicativa?

La actividad final de esta secuencia didáctica consiste en la elaboración de una breve entrevista a una persona que sepa hablar inglés y cuya lengua materna no sea el español ni el euskera. Por parejas, los alumnos entrevistan en inglés a personas que no han nacido en Navarra y que por razones de diversa índole están viviendo en la Comunidad Foral. El tema de la entrevista girará en torno al choque cultural que ha supuesto el cambio de residencia para estas personas. El objetivo final es, así, doble. Por un lado se pretende favorecer la interculturalidad y por otro se quiere hacer ver al alumnado el impacto tan positivo que dicha interculturalidad tiene para nuestra sociedad. Las entrevistas se presentan en formato audio, vídeo o escrito y se suben al blog Periodistas de Barañáin 2.0 en una pestaña específica llamada «A melting pot in Navarra».

4. Conclusiones

Como he expuesto en la introducción de este estudio, este artículo presenta, a través de un ejemplo práctico concreto, la posibilidad de trabajar de manera coordinada las lenguas presentes en el currículo. El tratamiento integrado de las lenguas es un concepto metodológico y educativo que se ha ido desarrollando y perfilando a lo largo de la historia de la mano de especialistas como Cummins y que el propio *Marco Común europeo de referencia para las lenguas* recoge como vía de acción didáctica.

Por todo lo expuesto a lo largo de este trabajo de investigación, considero que los centros educativos deben apostar por una programación articulada e integradora de las lenguas del currículo a través de proyectos conjuntos que doten de unidad al proceso de aprendizaje durante el curso académico. Los proyectos de comunicación, como el aquí expuesto, pueden ser una vía de trabajo en el aula para alcanzar este objetivo educativo.

5. Bibliografía

- CAMPS, A. (2003): *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Graó, Barcelona.
- CASSANY, D.; LUNA, M. y SANZ, G. (2008): *Enseñar lengua*, Graó, Barcelona.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [versión electrónica], Instituto Cervantes/Editorial Anaya, Madrid, <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>>.
- GOBIERNO DE NAVARRA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN (2007): *Currículo Educación Secundaria Obligatoria*. Vol. 2: *Tratamiento integrado de las lenguas*, Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra, Pamplona.
- GUASCH, O. (2011): «Las lenguas en la enseñanza», en RUIZ BIKANDI, U. (coord.) *Lengua castellana y literatura: complementos de formación disciplinar*, vol. I, Graó-Ministerio de Educación, Barcelona, pp. 81-99.
- (2008): «Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de lenguas», en *El Tratamiento Integrado de las Lenguas*, número monográfico de la revista *Textos de didáctica y la literatura*, 47: 20-32.
- JOVER, G. (2011): «El Currículo oficial de Lengua y Literatura en la Educación Secundaria», en RUIZ BIKANDI, U. (coord.), *Lengua castellana y literatura: complementos de formación disciplinar*, vol. I, Graó-Ministerio de Educación, Barcelona, pp. 151-171.
- MORENO, V. (2009): *Lectura de prensa y desarrollo de la competencia lectora*, Ministerio de Educación, Secretaría general de Educación y Formación Profesional, Madrid.
- NOGUEROL, A. (2008): «El Tratamiento Integrado de las Lenguas en el Marco Europeo», en *El Tratamiento Integrado de las Lenguas*, número monográfico de la revista *Textos de didáctica y la literatura*, 47: pp. 10-19.
- PÉREZ, P. y ZAYAS, F. (2012): *Competencia en comunicación lingüística*, Alianza Editorial, Madrid.
- PÉREZ, T.; APRAIZ, V. y PÉREZ, M. (2001): «El Tratamiento Integrado de las Lenguas: los proyectos de comunicación», en RUIZ BIKANDI, U. (coord.) *Lengua castellana y literatura: investigación, innovación y buenas prácticas*, vol. II, Graó-Ministerio de Educación, Barcelona, pp. 151-173.

- PÉREZ RODRÍGUEZ, A. (2006): «La prensa, una escuela indispensable para aprender a comunicarse», número monográfico sobre la prensa en el aula de la revista *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 43: 45-55.
- QUESADA, M. (2004): «La entrevista», en CANTAVELLA, J. y SERRANO, J. (coords.) *Redacción para periodistas: informar e interpretar*, Ariel, Barcelona, pp. 375-394.
- RODRÍGUEZ, C. (2011): «Programar en Lengua y Literatura», en RUIZ BIKANDI, U. (coord.) *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura*, vol. I, Graó-Ministerio de Educación, Barcelona, pp. 35-59.
- RUIZ BIKANDI, U. (2008): «La reflexión metalingüística desde varias lenguas», en *El Tratamiento Integrado de las Lenguas*, número monográfico de la revista *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 47: 33-45.
- RUIZ PÉREZ, T. (2008): «El Tratamiento Integrado de las Lenguas. Construir una programación conjunta», en *El Tratamiento Integrado de las Lenguas*, número monográfico de la revista *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 47: 46-58.

ANEXOS

Anexos I. *Cuestionarios alumnos*

A continuación adjunto varios cuestionarios que los alumnos de 3º de E.S.O. del I.E.S. Barañáin respondieron sobre la transferencia de las habilidades y los conocimientos lingüísticos. Respondieron un total de 41 alumnos, de los que aquí recojo 2.

<p>¿Intentas relacionar lo que sabes en gramática en castellano cuando aprendes otras lenguas (euskera, inglés, francés, etc.)? Pon un ejemplo al menos.</p> <p>Sí, por ejemplo en inglés con los superlativos, comparativos, los tiempos verbales...</p>	1
<p>¿Utilizas los mismos trucos para escribir en tu lengua materna cuando escribes en inglés u otras lenguas? ¿Cómo lo haces?</p> <p>Sí, porque yo pienso lo que quiero escribir en español y luego ya lo pienso como se escribe en francés o inglés.</p>	
<p>¿Crees que los conocimientos que adquieres en la asignatura Lengua Castellana y Literatura sirven para el aprendizaje de otras lenguas? Justifica tu respuesta.</p> <p>Sí, porque la gramática que doy en lengua me sirven para los superlativos, comparativos, los tiempos... para el inglés y el francés.</p>	
<p>¿Intentas relacionar lo que sabes en gramática en castellano cuando aprendes otras lenguas (euskera, inglés, francés, etc.)? Pon un ejemplo al menos.</p> <p>Se utiliza la lengua española como la base de algunas cosas etc.</p>	Ruben Retola, 3º 2
<p>¿Utilizas los mismos trucos para escribir en tu lengua materna cuando escribes en inglés u otras lenguas? ¿Cómo lo haces?</p> <p>No, porque es diferente idioma aunque se utilizan las bases de la lengua Española (la castellana)</p>	
<p>¿Crees que los conocimientos que adquieres en la asignatura Lengua Castellana y Literatura sirven para el aprendizaje de otras lenguas? Justifica tu respuesta.</p> <p>Algunos cosas porque al final es los mismos conocimientos pero en inglés o en otros idiomas.</p>	

Anexos II. *Plantillas de autoevaluación y evaluación de la actividad por parte del alumnado*

Para facilitar el trabajo del alumnado, la profesora entrega dos plantillas de autoevaluación al alumnado que le servirán de guía durante el proceso de elaboración de la actividad. Son las que aquí añado.

Plantilla de autoevaluación. *Gaceta medieval El Mirador*

Fecha tope de entrega tarea:
27 de mayo de 2013

El trabajo se entregará vía correo electrónico a la dirección entrevistasmedievales@gmail.com en formato Word o Pdf.

- ¿Me he documentado lo suficiente sobre la vida y obra de mi entrevistado?
- ¿He redactado preguntas relevantes y que se adecuan al entrevistado?
- ¿He puesto un titular a mi entrevista? ¿Lo he atribuido adecuadamente?
- ¿He tenido en cuenta los elementos formales de la entrevista (titular, subtítulo, entradilla, cuerpo de la entrevista, fotografía)?
- ¿He firmado la entrevista?
- ¿He dividido el texto en párrafos teniendo en cuenta las ideas que quiero expresar en cada uno de ellos?
- ¿Tengo en cuenta el receptor de la entrevista?
- ¿Respeto las normas de ortografía?
- ¿Pongo punto al final de cada oración?
- ¿He intentado emplear vocabulario variado (sinónimos) y utilizar pronombres (él, ella, etc.) para no repetir los nombres?
- ¿Hay en mi texto oraciones largas que hacen que me pierda o repita?
- Leída en su totalidad, ¿mi entrevista es verosímil? ¿Es coherente lo que cuento? ¿Doy la información necesaria o me he *enrollado*?

Plantilla de autoevaluación. *Perodistas de Barañáin 2.0*

Antes de la entrevista...

- ¿Me he documentado lo suficiente sobre la persona a la que voy a entrevistar?
- ¿He preparado un cuestionario con varias preguntas?
- ¿He redactado preguntas relevantes y que se adecuan al entrevistado?
- ¿He explicado a mi entrevistado la razón del encuentro?

Durante el proceso de realización de la entrevista...

- ¿Trato con cortesía a mi entrevistado y presto atención a sus respuestas?
- ¿Soy capaz de expresarme con claridad?
- ¿Tengo en cuenta las respuestas de mi entrevistado para no repetir aquellas preguntas que ya me ha contestado?
- ¿Apunto sus respuestas por si me falla la grabadora?

Tras la entrevista...

- ¿He puesto un titular a mi entrevista? ¿Lo he atribuido adecuadamente?
- ¿He tenido en cuenta los elementos formales de la entrevista (titular, subtítulo, entrada, cuerpo de la entrevista, fotografía)?
- ¿He firmado la entrevista?
- ¿He dividido el texto en párrafos teniendo en cuenta las ideas que quiero expresar en cada uno de ellos?
- ¿Tengo en cuenta el receptor de la entrevista?
- ¿Respeto las normas de ortografía?
- ¿Pongo punto al final de cada oración?
- ¿He intentado emplear vocabulario variado (sinónimos) y utilizar pronombres (él, ella, etc.) para no repetir los nombres?
- ¿Hay en mi texto oraciones largas que hacen que me pierda o repita?
- Leída en su totalidad, ¿mi entrevista es verosímil? ¿Es coherente lo que cuento? ¿Doy la información necesaria o me he *enrollado*?

Esta es la encuesta que los alumnos responderán tras la finalización de la secuencia didáctica en la que evaluarán la actividad llevada a cabo.

Evaluación de la actividad por parte del alumnado

Señala con una X tu respuesta en el casillero correspondiente para cada ítem	Mucho	Bastante	Poco	Nada
En su conjunto, me ha parecido una actividad interesante.				
Las actividades planteadas en las dos asignaturas no resultan repetitivas sino que se complementan.				
Los textos presentados para los análisis han sido adecuados y sus temas, interesantes.				
He echado de menos mayor presencia de las nuevas tecnologías.				
He sido capaz de superar mis dificultades iniciales.				
El apoyo de la profesora ha sido el adecuado.				
He ganado confianza en mi expresión oral y he sido capaz de expresarme adecuadamente.				
He mejorado mis conocimientos lingüísticos.				
He comprendido qué es una entrevista y los elementos que la componen.				

Anexos III. *Secuencia didáctica inglés*

Actividad 2: An interview with Rafa Nadal.

Aquí adjunto la entrevista adaptada que el alumnado trabajará en clase. La versión original está disponible en la página web <<http://www.euronews.com/2013/04/20/rafa-nadal-the-comeback-kid/>>

Correct the mistakes.

Rafa Nadal: the comeback kid

Rafael Nadal is regarded as one of the best tennis players of all time. At the age of 26, Nadal *have won* (*has won*) eleven Grand Slam singles titles, including an all-time record seven French Open titles. He made a triumphant comeback in March after recovering from a knee injury, which kept him away from the courts for almost eight months.



David Martín Gutiérrez, euronews: «We are joined by one of the best sportsmen in the world. Rafa Nadal, welcome to Euronews. The first question I *must to* (*have to*) ask you is: how are (is) your knee?»

Rafael Nadal: Well, it *seem* (*seems*) to be getting a bit better every week. I hope this will continue so I can do better and improve my chances of winning.

Q: It's not so common, coming back after a long break the way you did, and winning tournaments. *What your secret is?* (*What's your secret?*)

A: I don't know... Luckily things *has* (*have*) gone really well. *For* (*Since*) the Acapulco tournament, I started playing really well and my knee was much better. Then, I played and *win* (*won*) several matches, in a way even I couldn't have imagined in such a short period.

Q: *Did anyone gave* (*Did anyone give*) you advice, following your injury, about changing your style?

A: The truth is that I'm not so good at changing my style, just like that. Every one has his own style, and I do what I can to improve every year.

Q: Before you got injured, you were in top shape. *Do you think can you get back* (*you can get back*) to that level?»

A: That's my goal, and if my knee *allow* (*allows*) me, for sure I'll work hard at it. I don't think that in seven months I have forgotten how to play tennis. When I came back, I *would play* (*played*) at a good level. I suppose it won't be that easy to regain the confidence, the level, and the rhythm I had last year – when I *forced to quit* (*was forced to quit*), after Roland Garros. It requires hard work, and that's what's nice in sport: to have great goals that you can achieve by working, fighting and outdoing your achievements. That's why, when you reach your goals, you're happy.

Q: «Do you think it's a realistic goal for you to reconquer your world number one title in the near future?»

A: «I don't know, I can't answer that.

20/04 Euronews

El monólogo de humor

Un proyecto de educación literaria

Nora RODRÍGUEZ SUESCUN

Máster en formación del profesorado de Educación Secundaria

Universidad Pública de Navarra.

norarsuescun@gmail.com

Resumen: El presente artículo tiene por objeto mostrar una propuesta de educación literaria sobre el monólogo humorístico, enmarcando éste dentro del género dramático y de un paradigma espectacular. Se propone una secuencia didáctica cuya producción final consiste en la escritura y dramatización (individual) de un monólogo.

El fin último que vertebra este proyecto es acercar la literatura a los alumnos, proporcionándoles experiencias satisfactorias y contando con el humor como elemento transversal y aliado para la mediación. Del mismo modo, se pretende la reflexión de los alumnos acerca de la esencia del género dramático, así como el desarrollo de su creatividad y expresión lingüística, plástica, corporal y artística, ejercitando varias competencias básicas.

Palabras clave: paradigma espectacular; humor; secuencia didáctica; interdisciplinariedad.

Abstract: The aim of this article is to show a proposal for literary education focused on the «stand-up» comedy, framed in the drama genre and the «spectacular paradigm». In these pages, I suggest a teaching sequence whose final output is writing and dramatizing a monologue individually.

The main objective is to approach literature to students by providing them successful experiences and to work with humor as a transverse element for educational mediation. Moreover, a reflection about the essence of drama by the students is intended and the development of their creativity and linguistic expression, plastic and artistic body is expected as well.

Key words: spectacular paradigm; humor, interdisciplinary nature; teaching sequence.

1. Introducción¹: la naturaleza del teatro

Contextualizar el monólogo² dentro del género dramático conlleva aceptar como propios sus rasgos característicos. La esencia del género dramático en general es la ten-

1. Este artículo es una breve síntesis del trabajo fin de máster realizado en la Universidad Pública de Navarra. En el proyecto original, además de incluir una mayor base teórica, se elabora una minuciosa propuesta didáctica que detalla cada actividad a desarrollar en el aula con los alumnos.

2. Según Pavis (1980:319), el monólogo es el discurso de un personaje que no está dirigido directamente a un interlocutor con el propósito de obtener una respuesta. Cuando nos refiramos a monólogo en esta propuesta estaremos aludiendo al subgénero dramático derivado del *stand up comedy* americano, que se ha consolidado como espectáculo de humor en los teatros actuales y determinados shows televisivos.

sión, el conflicto, la lucha que ocasiona el choque de ideas, pasiones e intereses y que siempre se representa en presente (*hic et nunc*, aquí y ahora teatrales). El texto está concebido para ser representado en un espacio teatral, dentro del cual es solo un código más. No hay narrador, sino que son los propios personajes encarnados por actores reales quienes, mediante diálogos y acciones, van construyendo una historia. Finalmente, su medio expresivo puede ser la prosa, el verso o ambos a la vez.

En el caso del monólogo el conflicto es un tanto particular, ya que proviene de la extraña manera de entender el mundo que tiene el personaje. Se genera, por tanto, un choque o tensión entre el personaje y el mundo en el que vive o un conflicto del personaje consigo mismo, ya que tiene un problema o hay algo que no logra entender y le genera angustia. En cualquier caso, las dos opciones derivan de esa peculiar visión del personaje que será, asimismo, la que origine el humor y la historia representada.

Respecto al texto dramático, ya se ha señalado que es una parte del conjunto representado, un elemento del texto espectacular, que engloba muchos más aspectos. Para sentar las bases de la naturaleza del teatro y contextualizar bien el marco en el que se desarrolla esta propuesta, es necesario mencionar, de manera esquematizada, la teoría del espectáculo de André Helbo.

Helbo (1989: 53) identifica el espectáculo con «la creación colectiva de significado –en un tiempo y en un espacio– en que tomarían parte tanto el emisor como el destinatario». En este contexto de espectacularidad, mucho más amplio que el texto literario, aparece el monólogo cómico. La producción final de la secuencia didáctica propuesta en este artículo será la creación de un texto espectacular en el que estarán presentes todos los signos y códigos del paradigma teatral propuestos por Tadeusz Kowzan, en su famosa clasificación (AA.VV.:1969 25-60):

1. Palabra 2. Tono	Texto pronunciado	Actor	Signos auditivos	Tiempo	Signos Auditivos (actor)
3. Mímica 4. Gesto 5. Movimiento	Expresión corporal		Signos visuales	Tiempo y espacio	Signos visuales (Actor)
6. Maquillaje 7. Peinado 8. Traje	Apariencia externa del actor			Espacio	
9. Accesorio 10. Decoración 11. Iluminación	Aspecto del espacio escénico	Fuera del actor	Signos auditivos	Tiempo y espacio	Signos visuales (fuera del actor)
12. Música 13. Sonido	Efectos sonoros no articulados			Tiempo	Signos auditivos (fuera)

Para Kowzan, por tanto, las estructuras teatrales básicas de toda representación son: el texto hablado, el lenguaje corporal, el aspecto del actor (mímica, gestos), el aspecto del escenario y los sonidos inarticulados. Estos códigos supondrán el fundamento del trabajo en el aula y, del mismo modo, dicha clasificación servirá como modelo de referencia para la tabla de observación de la producción inicial y final de los alumnos.

2. Cuestiones de interés sobre el género

2.1. *Interés científico*

Existen dos aspectos que justifican el interés científico y literario del trabajo con el monólogo. En primer lugar, la clarificación genérica. En este proyecto se defiende y justifica la naturaleza teatral y espectacular del monólogo. Sin embargo, la presencia de narración oral es evidente. En este punto, el reto consiste en encontrar los límites entre la narratividad y la teatralidad.

Especialmente interesantes sobre este tema son los estudios de José Luis García Barrientos (2004: 509-524) y José R. Valles Calatrava (2004: 485-502), ambos para revistas online del CSIC. El primero remarca las continuas interferencias entre lo narrativo y lo teatral, al tiempo que trata de definir la esencia de la teatralidad, alejada del monólogo y, según anota, olvidada en el teatro actual. Valles Calatrava, por su parte, habla sobre las distintas adaptaciones teatrales de la novela *Cinco horas con Mario*, estudiando los cambios de registros empleados y remarcando los principales rasgos de teatralidad de la novela. Paradójicamente, el monólogo que vertebra la historia parece configurarse, según el autor, como el elemento teatral básico de la obra de Delibes.

Así pues, realizar un proyecto en torno al monólogo, implica tratar de dar respuesta al interrogante sobre la línea que separa la narratividad y la teatralidad. A estas peculiaridades del monólogo se le añade una más: la argumentación. Si se analiza su estructura, se puede comprobar que es claramente argumentativa. Al fin y al cabo, la esencia del monólogo reside en la defensa de una tesis (disparatada), a través de una serie de argumentos (aún más atolondrados). No obstante, por clarificar la controversia planteada al inicio, Barrientos concluye (2004:522): «si lo que vemos sobre un tablado son verdaderos personajes dramáticos, aquello será teatro; si es, en cambio, un narrador auténtico, o varios, aquello será una narración, oral y todo lo espectacular que se quiera, pero no un drama». En este sentido, a lo largo de esta propuesta se ha remarcado la importancia de la creación del personaje dramático en el monólogo humorístico, por lo que, según la premisa de Barrientos, estaríamos ante un género puramente dramático.

El segundo aspecto que merece la pena señalar de este proyecto es su pretensión de demandar, desde las aulas, el valor de la comedia, tradicionalmente considerada «menor» frente a la tragedia, no solo por personas de a pie, sino por la crítica y autores. El propio Aristóteles afirmó que la comedia era la representación de los hombres bajos. Merece la pena recordar, sin embargo, que la comedia, como señala Lavandier

(2003:308), «nos recuerda nuestra condición humana, abordando nuestras limitaciones: la idiotez, la cobardía, la torpeza, la avaricia, los complejos...». Quizá, al tratar aspectos más mundanos, se tiende a pensar que resulta más sencillo escribir una comedia que una tragedia, y por eso se valore menos. Sin embargo, el concepto de comedia aquí propuesto va más allá de lo cómico o risible. En cada rasgo de humor con el que se trabaje subyacerá un conflicto ligado a la condición humana.

2.2. *Interés didáctico*

El principal interés pedagógico de esta propuesta es que no se trata exclusivamente de un trabajo de escritura literaria creativa sino también de dramatización. Esta actividad educativa no debe confundirse con el teatro, en el que prima el espectáculo o la representación final. Lejos de ese concepto, la esencia de la dramatización reside en el propio proceso. Tampoco hay que entenderla como mero instrumento didáctico al servicio de determinadas asignaturas, porque la dramatización educa por sí misma:

- potencia la expresión coordinada;
- potencia la creatividad.

Practicar buenas actividades de dramatización en el aula proporcionará, por tanto, un conjunto de beneficios para la educación. En primer lugar, supone un modo extraordinario de trabajar y desarrollar la expresión creativa de los alumnos. Una expresión que, en esta propuesta didáctica, se califica de globalizadora, ya que a la expresión lingüística se le añaden la corporal, la plástica y la rítmico-musical, que operan de forma coordinada y simultánea.

Al mismo tiempo, como se señala en *Blabla* (1996: 11-13) la dramatización ayuda al desarrollo cognitivo del adolescente y a que conozca su cuerpo y su personalidad como maneras de expresión y comunicación. Señala como otro beneficio la profunda relación grupal que estimula, y apunta su participación activa como una de las características que la fundamentan y justifican su interés didáctico.

Con este currículo no es de extrañar que la presencia de la dramatización cada vez sea más frecuente en el aula. Sin embargo, es preciso apuntar que a pesar de haberse consultado distintos manuales de dramatización con numerosos ejemplos y materiales (*Prácticas de dramatización*, el ya citado *Blabla* o *Games for actors and non-actors*, entre otros), no se han encontrado prácticas anteriores relativas al monólogo humorístico. En este sentido, por tanto, esta propuesta es completamente innovadora.

De igual modo, al justificar el valor curricular del proyecto, conviene mencionar las competencias básicas. Además de la lingüística, se desarrollará la competencia cultural y artística, valorando como fuente de riqueza y conocimiento las distintas manifestaciones artísticas y culturales trabajadas. Gracias a la participación activa de los alumnos se fomentarán la capacidad de trabajo autónomo, la creatividad individual y colectiva y la exploración de sus pensamientos, trabajando las competencias de aprender a aprender y de autonomía e iniciativa personal. Se aprovecharán también las múltiples posibilidades de las nuevas tecnologías, y se pedirá a los alumnos búsquedas, análisis y

valoraciones en diversas fuentes, practicando la competencia digital y de tratamiento de la información. Finalmente, se trabajará la competencia social y ciudadana, estableciendo relaciones afectivas y una convivencia de cooperación y bienestar.

3. Educación literaria: la mediación

Atendiendo a las necesidades de cambio en la tradicional enseñanza de Literatura, esta propuesta se basa en el desarrollo de la educación literaria, cuyo objetivo central implica la consecución de una serie de habilidades comunicativas: comprensión lectora, hábitos de lectura, capacidad para el análisis y la interpretación de los textos, disposición afectiva (disfrute) y creatividad. Todas ellas se pueden resumir en una: despertar el cultivo de la imaginación de los alumnos. (Mendoza Fillola, 2001,2008; Margallo, A. M., 2011; Lomás, C. 1996).

Como es sabido, los proyectos de educación literaria se programan de acuerdo a cuatro objetivos didácticos básicos, presentes en este proyecto: afectivos (en última instancia, el fin de la educación literaria y de esta secuencia es acercar la literatura a los alumnos), cognitivos y metacognitivos, metalingüísticos y ético-discursivos. Para lograrlos se han planificado actividades con un enfoque comunicativo, puesto que la finalidad última consiste en mejorar la capacidad de comunicación (verbal y no verbal) de los alumnos; que favorecen el conocimiento inductivo, es decir, potencian el descubrimiento y la exploración activos (ejercicios de identificación, de comparación, de comprensión, de análisis y reflexión, de manipulación, producciones parciales...); y que son motivadoras ya que se evitan los formatos únicos, en pro de actividades que provoquen la abducción, entendida como la acción de «vivir» la experiencia literaria. Se realizarán actividades con agrupaciones variadas y que requieran autonomía personal, así como la inclusión de distintos lenguajes artísticos, talleres de escritura creativa y dramatización, debates literarios, manipulación de textos, etc.

Del mismo modo, hablar de educación literaria implica manejar otros conceptos también presentes en esta propuesta, como el de canon formativo e itinerario de lecturas. Así, el corpus de textos propuesto para trabajar en el aula en torno al monólogo humorístico se ha seleccionado combinando el canon escolar propuesto en el currículo oficial con el canon de literatura juvenil, cercano a los gustos del alumnado. Se trata de un corpus dinámico, revisable y adaptable pero, en todos los casos, adecuado a los objetivos didácticos planteados y a los intereses de sus destinatarios. Al mismo tiempo, se ha hecho una selección de diez obras canónicas y diez de literatura juvenil, de teatro cómico y narrativa de humor, para proponer a los alumnos. En dicho itinerario se encuentran obras como: *Muerte accidental de un anarquista*, *Usted tiene ojos de mujer fatal*, *Sin noticias de Gurb* o *La conjura de los necios*. Respecto a las juveniles se proponen, entre otras: *Cambia de padres*, *¿Y para qué sirve un libro?*, *Yo...*

Finalmente, la educación literaria requiere la aceptación de dos pactos enunciativos: el pacto enunciativo de ficción entre autor y lector y el pacto enunciativo didáctico entre el docente y los alumnos. En el caso del monólogo el pacto de ficción se establece

de otro modo, que podríamos calificar como «falso pacto de veracidad». El personaje muestra una historia sustentada por unos acontecimientos y vivencias que supuestamente le han sucedido cuando en realidad es puro teatro. En cuanto al pacto didáctico o mediación, será a través del humor como conectemos la literatura a los alumnos y nos acerquemos a sus gustos.

Según Mingote: «la vida es demasiado importante para ser tomada en serio. El humor es darse cuenta de que todo es relativo». Esta es la filosofía con la que se quiere trabajar. Se pretende que el humor sea la actitud con la que nos enfrentemos a la vida, una poderosa arma para ver nuestros problemas desde otra perspectiva.

Más allá de los beneficios del humor para la salud (constituye un ejercicio muscular, es un técnica respiratoria, libera el estrés, supone un estimulante mental y físico...), Begoña García Larrauri (2006: 31-37) explica algunas de sus consecuencias favorables en los planos cognitivo y emocional, que es lo realmente interesante en el trabajo con adolescentes. En el ámbito cognitivo, crea una mayor flexibilidad del pensamiento que potencia la creatividad e imaginación de los alumnos, generando respuestas novedosas. Desde un punto de vista emocional, el humor ayuda a liberar las tensiones que nos provocan el miedo, la angustia, las preocupaciones... Es, por tanto, la mejor defensa. Si bien el humor no cambia la realidad, ayuda a hacer más soportable lo difícil.

El caso extremo como combatiente del temor sería el humor negro y, en el lado opuesto se situaría el humor blanco, típico de los chistes de salón, sin ninguna connotación negativa. Existen, asimismo, otros tipos de humor, que se trabajarán en esta propuesta. Se puede hablar de humor escatológico, que recurre a temas grotescos y sexuales; humor absurdo, muy popular en el teatro del siglo XX, que presenta situaciones disparatadas e incoherentes; el humor verbal, que refleja el dominio de recursos lingüísticos como la ironía, los dobles sentidos, la hipérbole... Sin olvidarse del más predominante en la actualidad, el satírico, que encierra una crítica al poder o a ciertas situaciones políticas y sociales. Los alumnos analizarán los diferentes tipos de humor, así como la evolución que han tenido en la literatura.

En cualquier caso, la esencia del humor está en reírse de uno mismo, aspecto que se trabajará en los monólogos de humor. Es necesario reparar en la importancia de trabajar el sentido del humor con los alumnos, como un modo de fomentar el autococonocimiento y la mejora de su autoestima y autoconcepto. Más teniendo en cuenta que la adolescencia es una etapa vital compleja, llena de inseguridades, provocadas por los numerosos cambios que experimentan.

Por tanto, a través del humor como aspecto transversal se mediará para acercar a los alumnos la experiencia de la literatura, incrementando su interés y mejorando su aprendizaje, así como la creatividad, el conocimiento de sí mismos y la mejora de las relaciones con otros alumnos y el profesorado. Esto implica una elaborada planificación de actividades, así como un control y evaluación permanente de los objetivos planteados inicialmente. En este sentido, el método de trabajo idóneo es la secuencia didáctica.

4. La propuesta didáctica

4.1. *Introducción*

La presente secuencia didáctica sobre el monólogo de humor está diseñada para el segundo ciclo de Educación Secundaria, en concreto 4º de ESO.

Para su realización se han tomado como referentes a Anna Camps (2003) y Monserrat Vilà i Santasusana (2008), entre otros. Es necesario señalar que, si bien la secuencia canónica tiene una extensión de unas 10 sesiones, esta propuesta está diseñada para entre 22 y 24. Debe tenerse en cuenta que se trabajan la oralidad y la escritura, es decir, hablamos de una «doble» secuencia didáctica. Por lo demás, las actividades planificadas integran las cuatro habilidades lingüísticas básicas y su estructura esencial se compone de las tres etapas propuestas por las citadas autoras: una producción inicial, la realización de módulos o talleres (siete) y una producción final.

4.2. *Producción inicial y tabla de observación*

Sin explicación previa, se les pedirá a los alumnos lo siguiente:

Consigna inicial: escribir y leer para toda la clase un monólogo de humor (500-700 palabras) sobre los inconvenientes del WhataApp.

- * Este texto será revisado tras la realización de los seis primeros talleres, siguiendo unas pautas de corrección de acuerdo a los aspectos principales trabajados en los distintos módulos: estructura, creación del personaje, concepto de humor, elementos de oralidad, recursos lingüísticos y literarios, etc.

Gracias a esta producción el docente podrá evaluar las capacidades y dificultades iniciales de los alumnos. Para registrar los datos y compararlos con los del final, se ha diseñado la siguiente tabla de observación. En esta producción inicial únicamente se valorarán los aspectos textuales, ya que no van a dramatizar ni interpretar su lectura.

TABLA DE EVALUACIÓN			
Aspectos de la dramatización	(1-4)	Aspectos textuales	(1-4)
Texto pronunciado		Planificación	
Dicción y respiración		Tema y verbalización de la tesis	
Utilización de las pausas		Argumentos empleados	
Voz: timbre, tono, crea sonidos sugeridos por el texto...		Premisas y situaciones cómicas en cada párrafo	
Improvisación (si la ha habido).		Buena estructuración del texto	
Expresión corporal		Chistes empleados	
Movimiento y expresividad de cabeza y gestos		Mantenimiento del personaje creado	
Movimiento y expresividad de manos y cuerpo		Textualización	
Miradas		Mantiene el ritmo de la interpretación, fluidez	
Forma de desplazarse		Creatividad, originalidad	
Movimiento del cuerpo en el espacio. El espacio personal		Redundancia en chistes y situaciones cómicas	
Interacción con los espectadores		Mantiene el foco de atención	
Apariencia externa del actor		Utiliza recursos lingüísticos y literarios para generar humor	
Mantenimiento en el rol (personaje) creado: vestuario, maquillaje, imagen...		Buen cierre	
Aspecto del espacio escénico		Corrección (Producción final)	
(Este ítem será valorado para todos los alumnos igual porque serán ellos los encargados del decorado del escenario, iluminación...)		¿Ha mejorado el concepto de humor como actitud ante las cosas, más allá de lo meramente risible o cómico?	
Efectos sonoros no articulados		Mantenimiento de la tesis de principio a fin (sin perderse del eje central e incluir otras ideas...)	
(Criterio de valoración grupal al ser los alumnos quienes decidan la presencia o no de hilo musical al comienzo y final del espectáculo y entre actuaciones)		Introduce conectores y elementos de interacción oral con el público (empleo de la segunda persona, preguntas retóricas, etc.)	
Valoración global dramatización		Valoración global textualización	

1. Ninguna vez; 2. Pocas veces; 3. Bastante; 4. Mucho.

4.3. Módulos o talleres para la producción textual específica

Para la escritura y dramatización del monólogo, se pondrán en práctica siete talleres diferentes, que dotarán a los alumnos de las herramientas y estrategias necesarias para elaborar su producción textual. Paralelamente a la realización de las actividades, los alumnos irán escribiendo su producción final.

Taller 1: El monólogo cómico (2 h.)

El principal objetivo de este taller es que los alumnos aprendan a reconocer un monólogo teatral frente a otro tipo de textos literarios, y establezcan las características básicas del monólogo de humor, que deberán estar presentes en sus producciones finales. Éste quizá sea el módulo más conceptual y por ello las actividades diseñadas no dejan el mismo margen a la innovación educativa que en los otros seis. Se proponen dos ejercicios:

1. *¿Qué es un monólogo?* Se entregan varios textos a los alumnos (un soneto, greguerías, una rima, un fragmento dialogado de una obra de teatro, el comienzo de una novela, un microrrelato...), entre los que se encuentran un fragmento del monólogo de *Hamlet* (Acto III, escena I), de Shakespeare; el monólogo *Sobre el daño que hace el tabaco*, de Chejov y el monólogo *Mi primera guerra*, de Gila. Tras la lectura individual, los alumnos deberán completar una tabla en la que señalarán el género literario al que pertenece cada texto (poesía, narrativa o teatro), el número de personajes, cómo son las situaciones planteadas (si introduce a otros personajes o sus diálogos, qué escenas plantea...), y si existe interacción de algún tipo con el lector/oyente (empleo de la segunda persona, preguntas, etc.). Finalmente, se hará una puesta en común en la que justificarán qué textos son monólogos y cuáles no, intentarán definir el monólogo como género teatral y, entre los textos seleccionados como monólogos, deberán diferenciar rasgos del cómico frente al trágico.

- * Los alumnos deberán señalar las diferentes situaciones planteadas en cada monólogo como rasgos distintivos: el dilema en el de *Hamlet*, la excusa de una conferencia para contar su patética vida en *Sobre el daño que hace el tabaco* y el planteamiento absurdo y cómico respecto a un tema trágico, como es la guerra. Del mismo modo, se tendrá que apreciar la diferencia entre el soliloquio, en el que se habla para sí mismo, y el monólogo cómico, que contiene muchos ejemplos de apelación al espectador que escucha y es cómplice de lo que cuenta el humorista.

2. *Rasgos específicos del monólogo cómico.* En parejas, deberán leer y analizar la representación teatral del monólogo *Los pijamas*, de Luis Piedrahita (<http://www.youtube.com/watch?v=_aJ9ybBHLsE>), haciendo hincapié en los siguientes elementos, marcados por el docente:

- Texto (s): Respecto al texto escrito (literario): qué tono emplea; qué tipo de palabras son frecuentes; si es expresivo o no, dónde se ve (ejemplos) y por qué. En cuanto al espectacular: ¿cambia el texto con respecto a la representación? ¿Por qué?

- Lenguaje corporal: si tiene gestos marcados, si sobreactúa, si se muestra natural...
- El aspecto del actor (vestuario, maquillaje...).
- El escenario (atrezzo).
- Sonidos inarticulados (si existe o no algún tipo de sonido o música, en qué momento[s]...).

En este punto, una vez finalizado el primer taller, se explica a los alumnos en qué consistirá la tarea final, así como los objetivos y el modo en que serán evaluados.

Tarea final: escribe y dramatiza un monólogo de humor (700 palabras), de temática libre.

Taller 2: En clave de humor. Temas y situaciones (3 h.)

Los principales objetivos de este taller son: diferenciar tipos de humor y su reflejo e importancia en la literatura (temáticas, procedimientos, formas, recursos...); entender y adoptar el humor como una actitud ante la vida; identificar y defender una idea o tesis disparatada mediante argumentos humorísticos y potenciar la expresión y la creatividad, a través del humor y la literatura. Para lograrlos se proponen cinco actividades:

1. *¿Qué te hace reír a ti?* Es una actividad previa en la que los alumnos deben reflexionar y escribir unas líneas sobre las cosas, situaciones, personas... que les hacen reír a cada uno y explicar la razón. Tras una puesta en común, en clase abierta se leerán y visionarán ejemplos humorísticos (José Mota, *Vaya Semanita*, titulares de *El Jueves*, etc.) y deberán explicar dónde creen que reside el humor en cada caso.

2. *Los tipos de humor.* Se entregan varios ejemplos (viñetas humorísticas, sketches, chistes de Eugenio, Faemino y Cansado, fragmento de *Eloísa está debajo de un almendro...*) y por parejas deben clasificarlos de acuerdo a las etiquetas de «humor negro», «humor verde», «humor seco», «humor absurdo», «humor escatológico», «humor verbal...». Además, en cada caso deberán responder a cuestiones relacionadas con el discurso cómico que se plantea y dónde reside la clave del humor.

3. *Nos reímos de nosotros.* Los alumnos deben pensar en un rasgo suyo (físico o de personalidad), manías, rarezas... que no les gusten y reírse de ello, escribiendo una frase en clave de humor. No tiene que ser más de una línea o línea y media. Pueden tomar como referencia los siguientes ejemplos: «Tengo la cabeza tan grande que nunca se me mojan los pies cuando llueve», «Soy tan comprometido que voy por mi trigésimo cuarta mujer», «Cuando nací era tan feo que hacía llorar a las cebollas»...

4. *La postura del monologuista.* Se leen, de manera dramatizada, los monólogos *El hombre es estúpido por naturaleza*, del club de la comedia; y *El matrimonio y sus desventajas*, de Gila. En clase abierta, deben establecer tanto el tema –entre 2 y 4 palabras– de los dos textos, como la postura que mantiene el monologuista y la tesis que defiende hasta el final.

- * Se debe llegar a la conclusión de que el humor se encuentra en las situaciones que el monologuista presenta, en el modo en que entiende el mundo o el tema del que habla.

Los alumnos deben entender además, por un lado, que la tesis defendida en un monólogo no se puede traicionar; y, por otro, que los argumentos que dan los monologuistas suelen ser de dos tipos: o situaciones que supuestamente ha vivido el actor, o razones totalmente disparatadas que no dejan de reforzar la extraña visión del mundo que tiene el personaje. Se incidirá en esto en el siguiente módulo.

5. *¿Y sí...? Taller de hipótesis.* En la sala de ordenadores, divididos en parejas, deberán buscar noticias, titulares o viñetas de periódicos y revistas que les parezcan interesantes para generar humor. Se anotarán en la pizarra todos los temas seleccionados y se escribirán hipótesis humorísticas para cada uno de ellos. Se les darán algunos ejemplos de otros monólogos.

- * Al final de la actividad, de todas las ideas anotadas, deberán elegir dos o tres temas que más les gusten (o pensar otro) y, siguiendo el esquema «y si...», formular tesis disparatadas para su monólogo final. Esta producción será recogida por el docente que aconsejará cuál puede tener mayor potencial.

Taller 3: Estructurar el monólogo (3-4 h.)

En este módulo, esencialmente, los alumnos deberán aprender a crear estructuras argumentativas, analizar la actualidad sociopolítica en clave de humor y escribir chistes sobre ellos mismos. Se potenciarán la expresión y la creatividad a través del humor y la literatura, al tiempo que los alumnos ganarán confianza para hablar en público. Las actividades propuestas son las siguientes:

1. *La estructura del monólogo: pura argumentación.* Se trata de un ejercicio previo en el que, en grupos de tres, se analizarán dos monólogos: *Juguetes de playa*, de Piedrahita (<http://www.youtube.com/watch?v=1iuTFve_3tE>) y *Erasmus*, del club de la comedia. Deberán señalar la tesis y los argumentos empleados en cada caso.

2. *Damos forma a un monólogo.* A partir del siguiente fragmento de un monólogo, de manera individual, deben escribir un comienzo y un final (12-15 líneas), planteando la tesis y algunos argumentos. Tras la redacción se leerán todos de manera dramatizada y se entregará al docente. Fragmento: «Es como si vas a buscar trabajo y te dicen: «Señor Gutiérrez, es usted la persona idónea para el puesto, el que mejor vitae tiene, el más preparado... pero no le vamos a contratar. Vamos a coger a un incompetente. Eso sí, cuando la cage, ¿le podríamos llamar a usted para que nos saque del lío?»

3. *Párrafo: imagen+reflexión+chiste.* Se explica a los alumnos que muchos monologuistas, para crear situaciones cómicas, plantean en cada párrafo una estructura denominada: imagen+reflexión+chiste. La imagen es una situación o escena reconocible por todo el mundo (dos chicas en el baño, ir a vivir a un piso de estudiantes...); la reflexión es un planteamiento interesante y cómico que extrae el monologuista de la situación, y el chiste es el remate de la idea, que culmina con humor y genera la carcajada. Tras un ejemplo concreto, los alumnos deberán buscar ejemplos de esta estructura en algunos monólogos trabajados anteriormente y se hará una puesta en común.

4. *El cine americano*. Partiendo del tema «el cine americano», en grupos de tres, se debe proponer una tesis y dos o tres argumentos que la justifiquen, siguiendo el esquema «imagen+reflexión+chiste». Tras una puesta en común se analizarán dos ejemplos de monólogos reales sobre este mismo tema, seleccionando la tesis, los argumentos y ejemplos del esquema explicado más arriba. Los monólogos propuestos para esta actividad son: *Intimididades de Hollywood*, de Enrique Jardiel Poncela, y *Los americanos*, de Goyo Jiménez (<<http://www.youtube.com/watch?v=vuIDKe4JkKE>>).

5. *Taller de chistes y epigramas*. Tras el análisis de algunos ejemplos de chistes de monólogos actuales, los alumnos deberán determinar, en clase abierta, cuántas partes tienen los chistes (dos: una en que plantea el contexto generando expectativas y otra, que es la resolución con sorpresa). Uno de los ejemplos, del monólogo *La noche*, de Leo Harlem: «Yo trabajé en la banca, pasé por varias sucursales y lo tuve que dejar por el estrés. Entraba en el banco, me falta el aire, respiraba mal, veía como con puntitos... Yo no sé si es que me ponía el panty muy apretado en la cabeza...»

Finalmente, de manera individual, los alumnos deberán escribir dos chistes sobre ellos mismos. Se les aconsejará que piensen en situaciones «desagradables» que puedan ocurrirles (suspender un examen, que te despidan del trabajo, un grano en la cara el día de la fiesta del instituto...) y que les den un giro humorístico. Esta pequeña producción se entregará al docente.

Taller 4: Elementos del monólogo: el personaje (4 h.)

Este taller dotará a los alumnos de las técnicas necesarias para que sean capaces de reconocer y diseñar un conflicto –como esencia de toda historia– y de crear personajes complejos, verosímiles y coherentes. Las actividades que se desarrollarán son:

1. *Un 'pony' para conocernos a nosotros mismos*. En guion cinematográfico, un *pony* es una técnica de escritura que consiste en contar algo que nos ocurrió de pequeños y que entonces vivimos como un suceso traumático (desde el punto de vista infantil) pero que ahora, desde la distancia, nos hace gracia. De manera individual, como actividad previa, se pide al alumno que escriba, en clave de humor, una breve situación o vivencia de este tipo que le ocurrió de pequeño (10 líneas).

2. *Tipos de personajes*. Se mostrarán diferentes personajes cómicos famosos (de cine y televisión) y los alumnos deberán clasificarlos de acuerdo a consignas como: torpe y presuntuoso, perdedor, tonto, neurótico, inocente... Una vez categorizados, deberán reflexionar sobre cómo conectan esos personajes con el público (empatía, simpatía, pena...), las claves para que funcionen y resulten verosímiles, etc.

3. *El personaje del monólogo: yo mismo y mi conflicto*. Tras la lectura de los monólogos *Dios hizo el mundo en 7 días... y se nota*, de Luis Piedrahita (<<http://www.youtube.com/watch?v=HpN10Y-d0Vo&list=PL72B8A8CCDDF49282>>), y *La fea*, de Carlos Etxeba, en grupos de tres deberán responder a cuestiones relacionadas con el conflicto, su reso-

lución y la clave del humor de los textos. A modo de conclusión, se les preguntará a los alumnos cuál creen que es el principal conflicto que tiene el monologuista-actor.

- * Dando un paso más en la configuración del humor en el monólogo, se debe llegar a la conclusión de que el conflicto del personaje creado por el monologuista es su propio modo de entender el mundo. El conflicto, por tanto, lo tiene consigo mismo o con el resto de personas.

4. *Improvisación*. «El pez fuera del agua». En esta actividad individual se pide al alumno que piense en un personaje que le guste (de literatura, cine, televisión, famoso...) y que, improvisando, dramatice una breve escena en la que introduzca al personaje en una situación fuera de la normalidad para que se sienta como «pez fuera del agua». Por ejemplo, Homer Simpson teniendo que coger un libro de la biblioteca.

5. *Creación de nuestros personajes*. Los alumnos diseñan los personajes de su producción final. La primera cuestión que deberán resolver es ¿qué le ocurre a mi personaje? ¿Qué le atormenta/sorprende/indigna? Se les dará una tabla con diferentes ítems (gustos musicales, literarios o cinéfilos; orientación política, sexual y/o religiosa; estado civil; situaciones que le agobian o en las que sería feliz; cómo viste y cómo se mueve; manera de hablar...) para que ellos configuren a sus personajes, de acuerdo a su visión del mundo y a la tesis que defenderán en sus textos.

Taller 5: Escribir el monólogo (2 h.)

En este taller se pretende que los alumnos dominen diferentes recursos literarios y lingüísticos para generar humor. De este modo, se estará potenciando la expresión y la creatividad en clave de humor y a través de la literatura.

1. «*Dime cómo hablas y te diré cómo eres*». Como actividad previa grupal, se leerán diferentes diálogos, extraídos de comedias cinematográficas, tratando de responder a cuestiones como ¿se pueden considerar cómicas las siguientes frases? Justifica tu respuesta. ¿Podríamos definir algún rasgo del tipo de personaje que las dice?

2. *Taller de exageración*. Tras el visionado de un sketch de Los Monthly Pyton (<<http://www.youtube.com/watch?v=kCAODjdd7Jg>>) y de algunas viñetas humorísticas, los alumnos deben reflexionar, guiados por preguntas del docente, sobre la exageración como herramienta para generar humor. Se creará un debate y, después, cada alumno deberá dramatizar una breve escena en la que presente a un personaje y lo introduzca en una situación que odiaría o temería, llevándolo al extremo.

3. *Humor y lenguaje*. Se ejemplifican diferentes recursos para generar humor mediante el lenguaje: dobles sentidos, metátesis, acrósticos, retruécanos, refranes rotos, oxímoros, etc. Los alumnos deberán escribir y dramatizar en parejas una escena en la que empleen varios de estos recursos en una situación de humor. Pueden elegir entre:

- Debes enseñar a tu abuela cómo funciona su nuevo móvil.
- Llevas a cenar a la chica o al chico con el que acabas de empezar una relación a un restaurante de comida experimental y todo se complica al pedir la comida...

- Tu jefe/a quiere subirte el sueldo y te llama a su despacho. Tú crees que quiere verte para despedirte porque los dos últimos días has llegado tarde, cosa que él desconoce.

4. *Metalingüística*. De manera grupal se analizará, de acuerdo a algunas pautas, el lenguaje empleado (conectores, interacción con el público, expresividad, sintaxis...) en el monólogo *Aprender idiomas*, del club de la comedia. Finalmente, de manera individual, el alumno deberá escribir un breve texto (5-10 líneas) de humor en una sola oración sobre la siguiente situación: «yo también entré en una peluquería para... y salí...». Una vez terminado, se entregará al docente.

Taller 6: «Oralización» del monólogo (3 h.)

Este módulo tiene el objetivo esencial de que los alumnos sean capaces de entender las diferencias entre el código oral y escrito. Puede resultar muy interesante si se tiene en cuenta que en la actualidad los adolescentes presentan un estilo «muy oral» en sus producciones escritas. Quizá, con la realización de este taller se ayude a distinguir bien entre ambas dimensiones de la lengua y mejoren sus producciones, más allá de este trabajo.

1. *El diálogo*. Se trata de una actividad previa en parejas. Tras el visionado del un sketch mudo de Mr. Bean, los alumnos deben escribir un diálogo para incluir en la escena y se representará para el resto de la clase.

2. *El discurso*. Tras el visionado del discurso de Eva Hache en la pasada ceremonia de los Goya, se analizarán en clase abierta, siguiendo unas pautas del docente, los principales rasgos del discurso oral, así como los mecanismos empleados para generar humor y los elementos del lenguaje oral. Finalmente, de manera individual se transformará este texto a un discurso escrito formal (unas 10 líneas).

3. *Lectura y manipulación de textos*. En grupos de tres, transformarán diferentes textos (de escrito a oral y viceversa) y los leerán para el resto de la clase.

4. *Cuéntame un monólogo*. Teniendo en cuenta las características del lenguaje oral vistas, deben escribir, de manera individual, un breve monólogo (200 palabras) de acuerdo al siguiente tema: «un alumno extranjero llega a tu clase y tienes que explicarle las costumbres españolas». Se entregará al docente.

Taller 7: Dramatizar un monólogo (4-5 h.)

Esencialmente se pretende que los alumnos entiendan la importancia del cuerpo y el lenguaje no verbal como instrumentos de comunicación y expresión y que aprendan a interpretar textos atendiendo a distintos sentimientos y emociones. Es un taller muy completo y quizá el más motivador e interdisciplinar. Las actividades diseñadas son muchas y variadas, por lo que se van a mencionar de manera poco detallada.

Como actividades iniciales se han diseñado juegos previos, con agrupaciones variadas, en los que se trabajarán la expresión corporal, la sensibilidad, los sonidos...

También se realizarán lecturas siguiendo diferentes consignas: «lee como si... se te levantara la falda, tuvieras un tic que tratar de disimular, fueras un anuncio publicitario, etc».

También se proponen ejercicios de expresión y mímica, de manera que se trabajará el lenguaje no verbal y la voz en todas sus dimensiones (el tono, el timbre, la sonorización de textos, la entonación, la pausa...) a través de diversas y variadas prácticas.

Son importantes, así mismo, las actividades de improvisación, necesarias en toda dramatización. En esta propuesta los alumnos leerán diferentes textos según las indicaciones que, de manera improvisada, irá dando el docente (a gritos, llorando, susurrando...). Otra actividad que se plantea es la dramatización por parejas de una escena de *Bajarse al moro* o de *Muerte accidental de un anarquista* en la que, sobre la marcha, deberán improvisar el final. De este modo, al tiempo de trabajar la dramatización se estarán generando expectativas sobre la resolución real de la obra.

En cuanto a las actividades de dramatización como tal, antes de dramatizar alguno de los monólogos o escenas teatrales vistas en clase, una actividad especialmente original que se propone en esta secuencia consiste en representar una escena dialogada en parejas o grupos de tres únicamente mediante preguntas. No es válido afirmar ni negar (ni con interrogantes), como tampoco lo es repetir la misma pregunta formulada por el otro compañero para salir del paso. Gana el alumno que consiga dejar «sin palabras» a su compañero. Algunas consignas: decirle a tu compañero de piso que debería ducharse más, explicar a tu madre que has suspendido 6 asignaturas, una declaración de amor, pedir al DJ de la discoteca que ponga la música más alta...

La última actividad de los talleres consiste en que los alumnos se documenten sobre el escenario típico de los clubes y teatros en los que se representan los monólogos cómicos, así como buscar y escoger una música para empezar y finalizar el show, etc. Así, el aula será transformada en un café-teatro al estilo del club de la comedia, en el que tendrá lugar la dramatización de los monólogos de humor escritos por los alumnos.

4.4. *Producción final*

La producción final de los alumnos responderá a la siguiente consigna: «Escribe y dramatiza un monólogo de humor (700 palabras) de temática libre».

La escritura del monólogo se irá realizando paralelamente al desarrollo de los distintos talleres. Sin embargo, la dramatización del texto se realizará como colofón final de la secuencia didáctica, en un ambiente espectacular creado por los alumnos/as.

4.5. *Evaluación*

El proyecto engloba todo tipo de evaluaciones: una inicial diagnóstica, una formativa continua y una final. Se realizará una evaluación de cada taller, recogiendo, como se ha apreciado en la secuencia, una breve prueba (oral o escrita) para evaluar sus aprendizajes. Además, cada uno de los módulos dispondrá de una hoja de control en la que

el docente valorará el trabajo realizado y registrará cualquier dato relevante sobre el resultado de cada actividad, así como el trabajo en grupo, la participación, etc.

Finalmente, para esta evaluación continua, al terminar la secuencia se valorará el aprendizaje de cada alumno teniendo en cuenta los objetivos didácticos y curriculares planteados, siguiendo el esquema de «el alumno es capaz de...».

Los valores destinados para la evaluación sumativa son los siguientes:

- Producción inicial: 10%
- Evaluación formativa y continua: 65%
- Producción final: 25%

Para la evaluación de la producción final emplearemos la misma tabla que en la producción inicial, valorando en la final todo el espectáculo, es decir, los aspectos de la dramatización y los de la textualización.

5. Conclusiones

El primer aspecto que requiere una mención es la complejidad del género escogido. Pese a lo que pueda parecer, el monólogo de humor es un texto muy complicado. No solo se trata de un texto con dimensión oral y escrita, sino que mezcla rasgos de teatralidad y narratividad, presenta una sintaxis enrevesada y da «un vuelco» a la estructura argumentativa canónica. En suma, plantea una situación comunicativa, cuanto menos, peculiar. Este hecho otorga un gran valor al trabajo en el aula de este subgénero que, al mismo tiempo, puede considerarse muy global, ya que supone el trabajo de muchos aspectos de la lengua y la literatura y pretende acercar a los alumnos numerosos conocimientos y convenciones literarias y textuales, de un modo innovador, atractivo y multidisciplinar.

Del mismo modo, la propuesta didáctica que se ha resumido brevemente en este artículo, pretende trabajar a partir de unos objetivos didácticos que deben ir en progresión para asegurar el aprendizaje significativo de los alumnos. Para ello se propone una serie de actividades diversas, interdisciplinares y globalizadoras, articuladas en torno al humor. A través de esta «herramienta», esencial para la vida, además de buscar acercar la literatura a los alumnos y mejorar su expresión oral y escrita, el proyecto procura crear una necesaria vinculación afectivo-emocional entre la escuela y los adolescentes, aparentemente irreconciliables.

Considero que se plantea una dinámica atractiva y motivadora pero, sobre todo, innovadora y diferente a las prácticas habituales. Al tratarse, además de una propuesta en la que se trabajan distintas áreas del conocimiento veo muy factible la puesta en práctica en las aulas de esta secuencia con la ayuda de docentes de disciplinas como Música, Educación Plástica y Visual y Educación Física. Asignaturas un poco «maltratadas» por el actual sistema educativo y que, sin embargo, estimo necesarias para una educación integral al favorecer, entre otras aptitudes, la sensibilidad, la creatividad y la expresión de los alumnos.

Hablamos, por tanto, de una propuesta ambiciosa que conllevaría una exhaustiva planificación como la ejemplificada y requeriría, asimismo, la adaptación constante a

las necesidades que surgieran, los ritmos de aprendizaje y particularidades de los alumnos. En definitiva, una adaptación a la clase. Pienso que el proyecto tendría una buena aceptación por parte de los alumnos y que seguramente, con una implicación de más asignaturas y profesorado del centro, se podría llevar a cabo con éxito.

Bibliografía y otras referencias

- BOAL, A. (1992): *Games for actors and non-actors*, Routledge, Río de Janeiro.
- CAMPS, A. (comp.) (2003): *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Graó, Barcelona.
- COLOMER, T. (1991): «De la enseñanza de la literatura», en *Teoría literaria y enseñanza de la lengua*, Cátedra, Madrid, pp. 317-341.
- GARCÍA LARRAURI, B. (2006): *Programa para mejorar el sentido del humor*, Pirámide, Madrid.
- HELBO, A. (1989) *Teoría del espectáculo. El paradigma espectacular*, Galerna/Lemcke, Argentina.
- KOWZAN, T. (1969): «El signo en el teatro. Introducción a la semiología del teatro», en AA.VV., *El teatro y su crisis actual*, Monte Ávila Editores, Venezuela.
- LAVANDIER, Y. (2003): *La dramaturgia*, Eiunsa.
- LOMAS, C. (1996): *La enseñanza lingüística y literaria en la educación secundaria*, Horsori, Barcelona.
- MARGALLO, A. M. (2011): «La educación literaria como eje de la programación», en CAMPS, A. y RUIZ BIKANDI, U. (coords.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*, Graó, Barcelona, pp. 167-187.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2008): *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante. [(2004), Málaga, Ediciones Aljibe].
- MOTOS, T. y TEJEDO, F. (2007): *Prácticas de dramatización*, Ñaque. Ciudad Real.
- PAVIS, P. (1980): *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*, Paidós, Barcelona.
- RUIZ, T., ARAIZ, M. y PÉREZ, M. (2011): «Las competencias básicas y la materia de lengua castellana y literatura», *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 56: 53-65.
- VILÀ I SANTASUSANA, M. (coord.) (2008): *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*, Graó, Barcelona.

Enlaces web

- ARANGUREN, I.; GALBETE, V.; GOYACHE, M.^a J. y PASCUAL, M.^a T. (1996): *Blabla. Dramatización. Materias optativas*, Gobierno de Navarra: <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/drama_dg.pdf>.
- CALATRAVA VALLES, J.R. (2004): «Del papel a las tablas: el proceso transductivo de *Cinco horas con Mario* de Delibes (Novela, versiones, representaciones teatrales)», en *Revista literaria*, vol. 66, n° 132: 485-502: <<http://revistadeliteratura.revistas.csic.es/index.php/revistadeliteratura/article/view/130/141>>.
- CANAL DE LITERATURA IJ: sol <<http://www.canallector.com/>>
- CASTELLÓN A. H. (2008): *Los monólogos. Algunas notas para su análisis*, IPFA Almería – UNED Lorca: <<http://www.llf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG23.pdf>>.
- GARCÍA BARRIENTOS, J. L. (2004): «Teatro y narratividad», en *Revista Arbor (CSIC)*: 509-524: <<http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/592/594>>.

Buenas intenciones y práctica real

La expresión escrita en la asimilación de conceptos lingüísticos en bachillerato

Consuelo ALLUÉ

Universidad Pública de Navarra
mconsolacion.allue@unavarra.es

Resumen: Con este trabajo de presentación de nuestras experiencias con el alumnado de 1º de Bachiller en las clases de Lengua y Literatura, pretendemos evidenciar cómo las tareas habituales y sistemáticas de expresión escrita, planteadas en relación directa con los contenidos y conceptos que trabajamos, contribuyen a una mayor y más verdadera asimilación de los contenidos y conceptos, y a conseguir un desarrollo real de las competencias lingüísticas (además de otras), a transformar lo declarativo en procedimental. Como prueba, apoyo y ejemplificación de lo que afirmamos, presentamos algunos textos del alumnado que sirven como «balance de resultados», ya que mediante ellos podemos comprobar que el alumnado asimila los conceptos y que nuestra metodología y proceso son efectivos. La ejemplificación se realiza con 1º de Bachillerato porque es el curso en el que hemos experimentado, en Eunate Bigarren Hezkuntako Institutua (Instituto de Secundaria), de Pamplona. No obstante, consideramos nuestras afirmaciones extensibles a primaria y a toda secundaria.

Palabras clave: asimilación de contenidos y conceptos; habilidades lingüísticas, escritura creativa.

Abstract: With this work of presentation of our experiences with students of 1st «Bachiller» in language and literature classes, we hope to demonstrate how regular and systematic written expression's works, raised directly related to the contents and concepts that we work, contribute to a greater and more genuine assimilation of the contents and concepts and to get a real development of the language skills (as well as others) to transform the declarative in procedural. As proof, support and exemplification of what we affirm, we introduce some texts of the students who serve as «balance of results», because through them we can see that students assimilate the concepts in question and that our methodology and process are effective.

Key words: assimilation of the contents and concepts; language skills; creative writing.

Actualmente resulta bastante frecuente comparar la enseñanza-aprendizaje con el mundo musical, las aulas con las orquestas, al alumnado con los músicos y al profesorado con el director (o directora, claro) de la orquesta. Solemos hacer esta comparación cuando queremos subrayar la diferencia entre el aprendizaje pasivo y memorístico y el aprendizaje activo dirigido a la producción. También se oye cada vez más la expresión «aprendizaje bulímico» para hacer referencia al conocido proceso en el que el profes-

rado ofrece una serie de contenidos destinados a que el alumnado los aprenda de memoria, los refleje en un examen memorístico de manera semejante a como los enfermos de bulimia expulsan los alimentos ingeridos, y pase al siguiente «atracción».

Siguiendo con la comparación de las orquestas y las aulas de secundaria, podemos pensar en otro contraste, el de las aulas de los institutos y las de las escuelas de música y conservatorios, y las metodologías y objetivos de unos y otros. Nadie imagina que el profesorado de las escuelas de música y conservatorios pueda llegar al aula, ponerse al violín, al piano, a la trompeta... y dedicarse durante casi una hora a mostrar al alumnado lo magníficos intérpretes que son, lo bien que conocen el funcionamiento de sus instrumentos, etc. Todos esperamos que el profesorado, en las aulas de música, escuche al alumnado, le corrija, le haga sugerencias de mejora, le proponga nuevas tareas (generalmente individualizadas, según los avances de cada cual), e incluso que organicen conciertos trimestrales abiertos al público. ¿Por qué, pues, todavía en muchas aulas de secundaria, y sobre todo según en qué asignaturas, el alumnado sigue siendo el público del concierto y no los instrumentistas?

Por otra parte, no resulta fácil romper la rutina de llegar a clase, sacar los libros de texto, comenzar a explicar, proponer algunos ejercicios para clase o para casa, corregirlos y pasar a la cuestión siguiente. No resulta fácil ni para el profesorado ni para el alumnado. Ni es fácil encajar en el extenso currículo ejercicios de expresión escrita, que será de lo que tratemos aquí. Constituye un reto incluso para los convencidos, como yo, de que la expresión escrita es un vehículo de conocimiento, además de un excelente aliado del profesor, que facilita la participación y el protagonismo del alumnado, la variedad y cambios de dinámicas en las clases. Se vuelve «obligatorio» reflexionar y pensar casi diariamente qué propuesta de expresión escrita hacer, relacionada con los contenidos que queramos trabajar, propuesta que permita y promueva un ejercicio de expresión escrita (en nuestro caso un microtexto) creativo, seductor para el alumnado, motivador, para que quieran escribir casi todos los días como tarea de casa.

Con este breve trabajo de presentación de nuestras experiencias con el alumnado de 1º de Bachiller en las clases de Lengua y Literatura, pretendemos evidenciar cómo las tareas habituales y sistemáticas de expresión escrita, planteadas en relación directa con los contenidos y conceptos que trabajamos en las aulas, sirven para que se produzca una mayor asimilación de los contenidos y de los conceptos, y un desarrollo real de las competencias lingüísticas (además de otras), y para transformar los saberes declarativos en procedimentales. Como apoyo y ejemplificación de lo que afirmamos, presentamos algunos textos del alumnado que sirven como «balance de resultados», ya que mediante el análisis de los mismos podemos comprobar que el alumnado asimila los conceptos y, además, que nuestra metodología y proceso son efectivos. Comprobamos que mediante la escritura se puede llegar a la reflexión, lo que constituye un logro con posibilidades interdisciplinares.

En los manuales de bachiller, más concretamente en Lengua y Literatura, en las diferentes lecciones y apartados, es frecuente que en primer lugar se ofrezcan los contenidos con algunos ejemplos y que, tras ellos, aparezca una propuesta de ejercicios. Los ejercicios, en general, requieren del alumnado que comprueben y apliquen lo que se ha explicado a partir de textos propuestos. Se les pide con frecuencia que escriban

oraciones, en muy raros casos que creen textos completos, por breves que sean. Muchos docentes consideramos que escribir solamente oraciones en el nivel de bachiller resulta insuficiente. Porque como mejor se aprende es, tras las instrucciones necesarias (en el caso del método deductivo), haciendo un ensayo lo más completo posible de aquello que se pretende aprender y que requiera el máximo protagonismo por parte del alumnado.

Para comprobar que se ha aprendido algo acerca de algo o a hacer algo, por ejemplo el procedimiento para cocinar rollitos de primavera o para descargar fotos de la cámara al ordenador y grabarlas en cd, lo mejor es realizar paso a paso estas acciones mencionadas. Si queremos facilitar el proceso de asimilación de los conceptos lingüísticos, en didáctica de las lenguas –sean primeras, segundas o terceras– se considera imprescindible la práctica, que el alumnado realice actividades, tareas y ejercicios prácticos completos. En este sentido no se entiende rellenar fichas, huecos, ni escribir oraciones sueltas. Resulta más eficaz escribir textos, aunque su extensión sea reducida, puesto que ya se desarrollan los ejercicios de expresión escrita con la perspectiva del concepto de texto completo (microtexto podríamos decir, dentro de la corriente actual –y exitosa– de microrrelatos, micropoemas, tweets, etc.).

Estos breves trabajos de expresión escrita, si se realizan día a día, si cada día se propone al alumnado una de estas tareas de expresión escrita concreta, breve y, no obstante, frecuente, contribuyen por una parte a aclarar, asentar y fijar, los conceptos y los contenidos de la materia y, además, al desarrollo de la competencia en expresión escrita. Además, también pueden favorecer el buen clima de la clase, la participación de todos y el desarrollo de la competencia en expresión oral. Tal y como lo ponemos en práctica, el proceso es el que sigue:

- partimos del currículo de bachillerato y de los contenidos del libro de texto;
- al hilo de los contenidos, en cada clase se plantea una tarea de expresión escrita que tenga relación con alguno de los conceptos que hayamos tratado para el día siguiente;
- la tarea tiene una serie de concreciones: se trata siempre de textos completos, que podríamos llamar «microtextos» dada su extensión, y, no obstante, completos según la tipología textual y el contenido; en cuanto a la extensión, de cinco líneas, puesto que esto permite proponer tareas diarias que el alumnado realice con gusto y sin sentirse sobrecargado o saturado¹;
- como hemos mencionado, en cada caso se concreta el tipo de texto (expositivo, narrativo, argumentativo, literario, etc.; en su caso si es dialogado...);
- al día siguiente, cada alumno lee su texto, todos escuchan y pueden y deben hacer observaciones, sugerencias (incluido el profesor); la brevedad de los textos permite esta lectura de todas las creaciones en clase y, con ella, el desarrollo de las competencias orales de escuchar y hablar;
- (quisiera añadir que se ha dado el caso de que el alumnado ha estallado en aplausos ante la excelencia de alguna de las obritas, para satisfacción de todos).

1. Sobre microtextos empieza a haber ya algunas investigaciones y, por otra parte, bibliografía. Véase <<http://thinkcopy.wordpress.com/2012/01/22/microtextos-microestilo-microvoz/>>.

Es importante que reflexionemos en clase y con el alumnado sobre el uso real del lenguaje y de las lenguas, lengua vehicular y otras lenguas de la comunidad (según casos), primeras y segundas lenguas, sobre el uso de las lenguas extranjeras, los propios aprendizajes, los elementos compartidos entre lenguas (tratamiento integrado de lenguas), etc. Todas las asignaturas de Lengua y Literatura resultan muy adecuadas –como también lo pueden ser otras áreas– para desarrollar, además de las competencias que les son más propias, la competencia (o subcompetencias, como se prefiera) de aprender a pensar y de reflexión metalingüística. Y a estas reflexiones puede ayudar la práctica habitual de la expresión escrita en forma de microtextos.

En general, el alumnado de bachiller no va a realizar *per se* una reflexión metalingüística mediante la que realmente asimile «para siempre» y que quede entre sus saberes tras la lectura de las explicaciones teóricas, ni siquiera tras realizar algún ejercicio en casa o clase. Tampoco por la reflexión que va provocando y conduciendo el profesorado a través de sus preguntas, por ejemplo siguiendo el método socrático. Es más efectivo y más entretenido escribir microtextos que tengan alguna relación conceptual o procedimental con lo que se va trabajando, aunque esto –por supuesto– exige implicación y esfuerzo del profesorado y alumnado. Pongamos, por ejemplo, que tratamos sobre los factores de la comunicación lingüística: podemos pedir a los alumnos que escriban en casa un mini relato de cinco líneas en el que muestren que han entendido la importancia del contexto –en clase previamente se puede haber trabajado el concepto de contexto, lo mismo que el resto de los factores o elementos de la comunicación, pidiendo que cada alumno piense un contexto en el que usar la frase «esto no se dice», y se pide a unos cuantos que lo expliquen en voz alta. No obstante, no es suficiente con esto–. El planteamiento puede ser: Escriba un mini relato en el que se evidencie qué sentido tiene la frase «Esto no se dice» en un contexto determinado.

En los ejemplos que ofrecemos a continuación se percibe que el alumnado ha comprendido que, según el contexto, una misma oración o expresión puede tener diferentes significados y matices. En el primer caso, «esto no se dice» se refiere a lo que la intención de no herir los sentimientos del prójimo nos impide decir, pero a veces decimos. En el segundo, lo que no se suele advertir a la otra persona porque *da corte*, pero que debiéramos aprender a expresar, para ayudar.

«Mi compañera Isabel es muy presumida, cuida mucho su estilo y es incapaz de ir sin arreglar a ningún sitio, incluso se maquilla para ir a por el pan. Casualidad que un día llegó tarde al instituto con el pelo despeinadoísimo y con más ojeras que un oso panda, y un chico le gritó “¡Isabel, pero si pareces un mapache despeinado!” Y todo el mundo estalló en carcajadas.» (Izaskun López de Vicuña)

«Eran las ocho de la mañana y subíamos por la cuesta del Labrit cuando vimos que un amigo tenía un agujero en el pantalón. Así que me acerqué a él y le dije con suavidad: “Oye, Iván, no es por fastidiarte la tarde pero tienes un agujero en el pantalón”. Entonces se miró y me dijo: “¡Qué mala pata, pero ahora no voy a volver a casa!” Y así estuvo toda la tarde sin preocuparse más.» (Ander Navarro)

En el estudio habitual de los contenidos, hay algunos conceptos que pueden darse por sabidos con excesiva ligereza en la clase, por ejemplo el de coherencia, ya que se

da por supuesto que todos hablamos con coherencia, escribimos con coherencia, etc., sobre todo si se trata o de la lengua vehicular o de la materna-lengua de ambiente. La coherencia no es interesante solo porque aparece en el currículo de Lengua y Literatura, sino como concepto básico de las competencias lingüísticas. Para que el alumnado reflexionase más tranquilamente y en más momentos, aparte de en el aula, se propuso una tarea de expresión escrita: escribir un texto incoherente. De esta forma, tienen necesariamente que repasar el concepto de coherencia y pensar en su contrario y, además, descubrir los procedimientos gramaticales que llevan a la incoherencia y qué tipos de situaciones, diálogos, usos, etc. la provocan.

Coherencia, tal y como nos aparece en el libro de texto que utilizamos en el centro, se define así: «La coherencia es la propiedad del texto que permite afirmar que tiene unidad de significado, es decir, que habla de las mismas cosas o de cosas que se relacionan entre sí»². Ofrecemos algunos ejemplos interesantes, divertidos e ilustrativos. Como se ve en ellos, son conscientes de que la incoherencia viene dada porque se refieren a acciones imposibles en la realidad (primer texto), o porque se relacionan gramaticalmente en una oración acciones que no tienen ninguna implicación lógica entre sí (segundo y tercer textos), o porque se forma un texto con oraciones cuyo sentido no configura un todo coherente (tercero):

«El gorila que me comí el otro día estaba rojo. Además no tenía coche y tuve que verlo ducharse con jamones de pato. Me bebí los langostinos que Julián Gayarre había encargado al secuestrar un perro de porcelana. Finalmente, no pude tumbarme en la luna porque mi madre había perdido mi pelo en un combate de boxeo.» (Marina Tápia).

«Xabi se comió la merluza a pesar de que le guste el color verde. Si hubiese dejado algo en el plato habría llovido en Sevilla y se habría muerto de calor. Al terminársela, el perro le maulló y Xabi le dio los restos de pepitas.» (Mikel Ilundain).

«Marta es amiga de David desde hace más de cinco años. Mi perro pasea tres veces al día y una de esas veces va conmigo. Las vacaciones del año pasado las pasé en Cantabria con mi tía y mis dos primos. Al final de curso pienso aprobar todo para que mi madre me deje comprarme un móvil nuevo ya que el mío tiene más de tres años.» (Maite Idoate).

El trabajo de la fonética en las aulas de bachiller, no tanto desde el punto de vista de análisis y práctica de la oralidad, como desde la teoría de la fonética del español, puede ser arduo y resultar para el alumnado un tanto abstracto. También relacionado con estos contenidos se pueden proponer ejercicios de expresión escrita. Por ejemplo, siguiendo al grupo Oulipo <<http://es.wikipedia.org/wiki/Oulipo>>, una tarea interesante es la confección de un texto que tenga el máximo sentido respetando una limitación: evitando el uso de alguna vocal. Así, durante la elaboración del texto seremos conscientes de la frecuencia de aparición de las vocales, del timbre característico de cada una y la sonoridad especial que tiene un texto sin a, o sin e, o con abundancia de i, u, y de la imprescindibilidad de las vocales, puesto que sin ellas no podemos construir sílabas.

2. G. Hernández y J. M. Cabrales, *Lengua y Literatura castellana. 1º Bachillerato*, SGEL, Madrid, 2008, p. 28.

Las tareas (o microtareas) que se pueden proponer sobre los contenidos y conceptos del currículo de Lengua y Literatura al hilo de las clases son inagotables, todo concepto lleva en sus entrañas una apuesta de escritura y metalingüística. Además de las mencionadas, textos solo con monosílabos, sin verbos, abusando de extranjerismos, imitando la forma de hablar de diversos colectivos... las prácticas que llevamos cabo en las aulas nos permiten comprobar que los ejercicios de expresión escrita –microtextos– frecuentes sistemáticos y corregidos, realizados por el alumnado a partir de los conceptos y contenidos del currículo contribuyen al aprendizaje de los mismos y al desarrollo de las competencias lingüísticas, además de generar una buena dinámica y un excelente ambiente de trabajo y compañerismo en las aulas.

Bibliografía

- GARCIA SOLER, Jordi: «microtextos, microestilo, microvoz», <<http://thinkcopy.wordpress.com/2012/01/22/microtextos-microestilo-microvoz/>> [22 enero 2012].
- HERNÁNDEZ, Guillermo y CABRALES, José Manuel (2008): *Lengua y Literatura castellana. 1º Bachillerato*, SGEL, Madrid.
- <<http://es.wikipedia.org/wiki/Oulipo>>.

Reseñas / Liburu aipamenak

Carlos AURTENETXE
Áspera llama. Antología poética (1977-2006)

Prólogo de Patricio Hernández

Berminham Editorial, Donostia, 2012

Carlos Aurtenetxe: «Un orden extranjero»

En su prefacio a *Áspera llama*, «Un orden extranjero», declara Carlos Aurtenetxe que han transcurrido dos decenios desde la aparición de *Palabra perdida (1977-1989)*, la primera antología de sus poemas. *Áspera llama* viene a ser otra selectiva perspectiva de la obra publicada en aquel entonces y de los poemarios subsiguientes: *Los cormoranes* (2002), *La casa del olvido* (1999), *La piedra acontecida* (1999) y *Acanto ciego* (2006).

De esta forma, nos asegura el poeta en «Un orden extranjero», *Palabra perdida* se convierte en *Áspera llama* porque el reino poético de Aurtenetxe es el de un solo pensamiento, que hace indebido al mundo. No obstante, prosigue al término del prefacio, su universo literario al igual que el de Samuel Beckett fue sentido, pensado y escrito para una sola voz. «Aunque nadie la escuche o la perciba».

Pero una aproximación temática a *Áspera llama* admite muy diversas variantes aunque sea único el pensamiento que las preside. Detrás de la aparente reticencia de los silencios poblados de palabras, Carlos Aurtenetxe asesina a diario a un dios sin rostro ni lugar en quien descrece, como Salvador Dalí decía sacrificar constantemente a su desaparecido hermano muerto. También baraja el poeta fotos enmarilladas, cielos incesantes, luces y vientos. Pide u ordena al prójimo morir de amor, rabia o demencia pero siempre de pie y sin humillar los ojos, al igual que los árboles de Casona o aquel escudero Bergman en *El séptimo sello* quien afirmaba sucumbir sin resignarse. En otras palabras «fallezcamos de pie /, como los montes». La tierra se halla en ruinas donde vino a posarse en vano un calendario. Las ciudades enmudecieron y el recíproco amor de los amantes a las barricadas olvidó su última fecha en una agenda. Fue por la época en que partieron para siempre los músicos del baile del casino. Llaman a la puerta de Secundino Esnaola, 8, residencia de Aurtenetxe en Donostia. Llegó la muerte y trae

un par de mensajes. En el primero cuadra claras cuentas: «uno y siete tres / menos (ella misma) cuatro». Desnuda, de pie y abrazada al poeta, rinde algo semejante a un parte de guerra. En el mundo sólo restan andrajosas verdades y palabras. A Carlos Aurteneixe le corresponden tres años de muerte. Ni uno más ni otro menos.

Etcétera, etcétera. La temática poética del autor se extiende y esparce, al igual que este universo finito aunque ilimitado o bien limitado e infinito. (Puro bizantinismo de mecánica celeste). Prefiero reducirla y esquematizarla en torno a un tópico, tal vez un tanto inadvertido por la crítica: la presencia de los animales en *Áspera llama*. Creo que semejante aproximación, a través de los fabularios franceses, no llevaría a la mitología moralizante de los bestiarios medievales donde los hombres compartían con las fieras y los animales domésticos el lenguaje y el paisaje. Como antes lo hicieron sus antepasados, recién aparecidos, en el paraíso terrenal. Una progresiva humanización de los seres irracionales, unida a lo que podríamos llamar un muy personal y postmoderno desencanto del mundo, discurre a trechos a través de casi toda la antología.

De esta forma en «canta el ruiseñor su canto injusto» *Caja de silencio* (1978), trina dulcemente el pájaro bajo un sol y un cielo, que Carlos Aurteneixe llama ordenados y perfectos. Pero su canto le parece injusto y recuerda por contraste todas las protestas de los hombres, muy pronto deformadas y falseadas y «los últimos lamentos/ de los dinosaurios en trance de extinción». «La rata», *Figuras en el friso* (1979-1981), llora y aun grita en los extremos de su desaparición, se pierde en los espejos pero se libera en prisión de las alcantarillas y muere algún día, cuando ya no sabe qué otra cosa hacer. «Horario de la foto amarilla», *Las edades de la noche* (1979-1981), termina con la estampa de un viejo rabadán, adormilado a la vera del camino e inadvertido de que le falta «aquella oveja / de la fábula». Acaso la misma que Cristo salva de los lobos para entregarla a matarifes y carniceros. De la oveja perdida pasamos a «Sólo esas aves prolongadas», *Los estuarios abandonados* (1981). Únicamente las gaviotas que puntuales regresan y revelan sobre la playa, «bajo un cielo sin desorden» y frente a un paisaje de edificios mutilados por la última guerra, desconocerán las múltiples formas de enloquecimiento de la especie humana. En «Algo lejano muere en un cristal», *Las cariátides* (1983), suenan distantes ecos del Bécquer de la Rima LIII y del Juan Ramón Jiménez de «El viaje definitivo», en un lenguaje muy distinto del romanticismo y la poesía pura. Pasan por un espejo y enseguida se pierden definitivamente, como las fantasmales imágenes de los reyes en *Las meninas*, nubes, ladridos, frases, miradas y los amigos desmemoriados de seguir viviendo. Cuando regresen los pájaros de *Las cariátides*, tampoco nosotros seremos los mismos, aunque pretendamos desentendernos de nuestra cambiante fugacidad. Como no lo serán las nubes, las ladras, las palabras, los reflejos de los ojos, ni tampoco los distraídos y olvidados de su cotidiana supervivencia.

Pero corresponde a «La trenza», *Los cormoranes* (2002), culminar la simbiosis del poeta y el perro. Después de otro un tanto oscuro roce con la muerte, su reciente visitante en el piso de Esnaola, 8, a través de un sueño o de una enfermedad, el autor se cerciora de estar vivo puesto que todavía le persiguen la ley y la justicia. Aunque haya aprendido a trenzar los cabellos de los muertos y a cabalgar sus corceles, médicos y amigos le dieron de alta y aconsejan salir y distraerse «de tanta eternidad». Tan pronto le llaman por su nombre, «¡Carlos!», parte a toda prisa, meneando el rabo. Espera el palo,

que alguien le echará a lo lejos y él se responsabilizó de devolverlo entre los dientes. Tal por cual como le toca proceder a un muy educado y solícito galgo de raza. En resumen y en el curso del último decenio, la recíproca transfiguración del can en el escritor y de Aurtenetxe en su lebel se ha consumado. Cada uno será fiel a entrambos y a sí mismo, puesto que ambos comparten idéntico sentido de la ironía. Por eso me pregunto cuál de ellos escribió los últimos versos de «La trenza» y expuso allí su resolución de no morir jamás de un ataque de excesivamente desesperada esperanza.

Carlos Rojas

Lo que nunca se dice

Carlos Aurtenetxe Marculeta (Donostia-San Sebastián, 1942) ha publicado *Áspera llama*, una nueva antología de su obra poética. Subrayo que es nueva, y diferente, porque la Universidad del País Vasco recogió el grueso de su poesía en el libro titulado *Palabra perdida | Galdutako hitza (1977-1989)*, dentro de la colección «Poesía Vasca, Hoy», hace más de dos décadas.

Esta otra antología, por tanto, aporta una nueva selección de poemas de más de veinte libros de poesía que abarca 29 años (1968-1993) de escritura (1977-2006), casi todos los poemas escritos originalmente en francés. Pero esta vez se trata de una recopilación, si cabe, mucho más personal que la anterior, porque es el propio poeta, sin ningún otro intermediario, quien se ha encargado de reunir, seleccionar, ordenar y dar cuenta de su propio proceso de creación poética.

«La poesía nace de la vida y la rebasa», hemos oído decir a Aurtenetxe en más de una ocasión. Y de él hemos aprendido que escribir poesía debe ser, no un acto meramente protocolario y formal, sino una rebelión contra ese destino común y obligado que es el propio existir humano. Y eso es algo que Aurtenetxe ha sido y ha hecho siempre emprendiendo batalla desde el fondo de la larga noche del corazón del hombre, recorriendo un camino que solo recorren los árboles, la nieve y los verdaderos poetas. Porque Aurtenetxe es y hace lo que ya no nos atrevemos a hacer ni ser, y su poesía dice lo que nunca dice la poesía. Por algo Bernardo Atxaga ha sabido ver en Carlos Aurtenetxe el hombre de la palabra exacta.

Es raro, resulta por lo menos extraño, que escritores y poetas de la talla de Luis Álvarez Piñer, José Manuel Caballero Bonald, Antonio Gamoneda o Carlos Rojas, entre otros, hayan celebrado ese sentido distintivo en la obra de Carlos Aurtenetxe, y que su obra siga siendo tan abiertamente ignorada entre nosotros. Ahora nos toca a nosotros no perder esta segunda oportunidad que nos ofrece *Áspera llama*, su nueva antología. Llama viva a la intemperie.

José Luis Padrón