

Revista de
BACHILLERATO



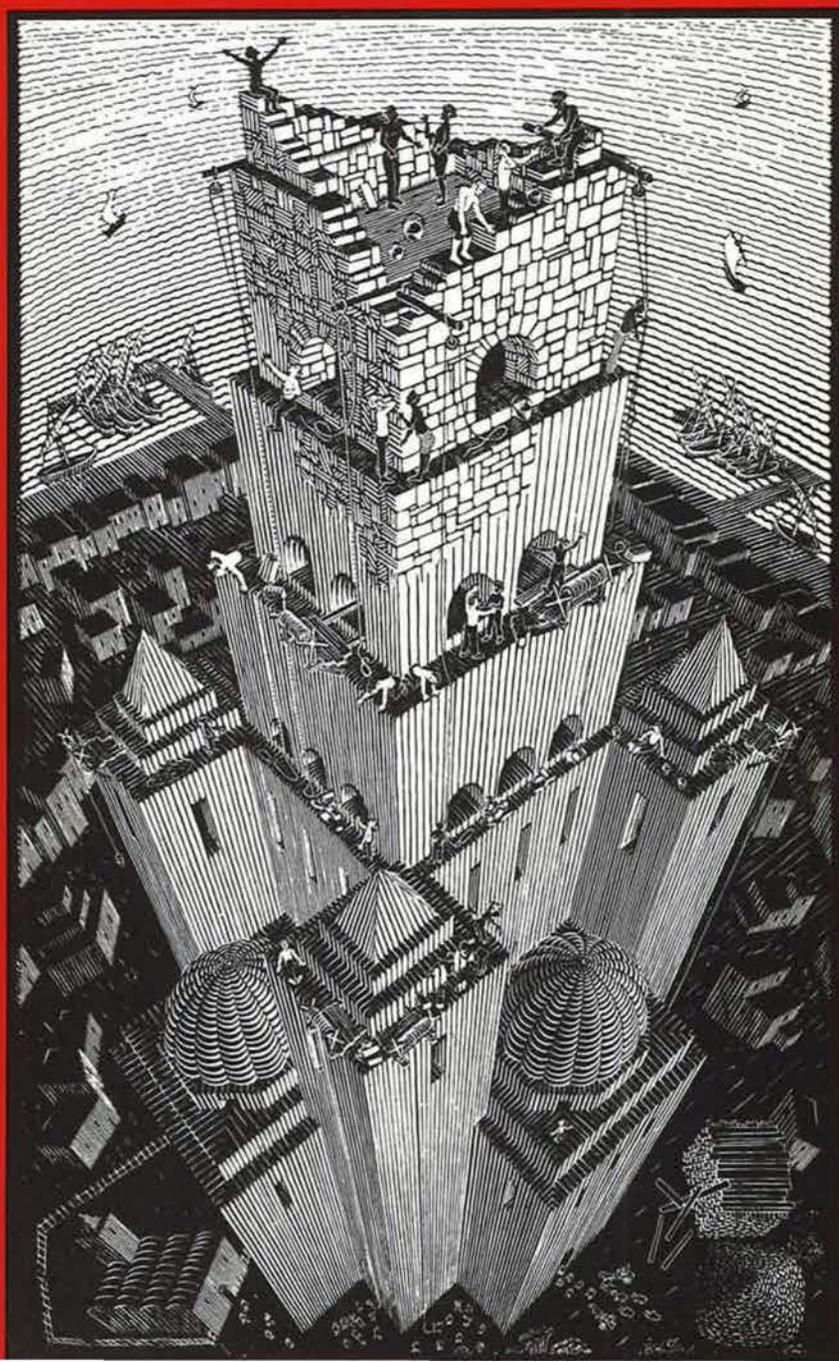
cuaderno **8**

monográfico

LENGUAS MODERNAS

Suplemento del núm. 20 de R/B.—Octubre-Diciembre 1981

- ESTUDIOS
- DIDACTICA
- NOTAS
- INFORME



AVISO PARA LOS COLABORADORES DE «REVISTA DE BACHILLERATO»

NORMAS PARA LA CONFECCION DE ORIGINALES

1. Los originales deberán ser inéditos. Basta con enviar una copia (no fotocopia), pero se ruega a los autores que conserven ellos otra porque no se devolverán originales, salvo en el caso en que haya que hacer alguna modificación.
2. Los originales irán escritos en *tamaño folio* y a *dos espacios*. Habrá de respetarse un margen de *tres centímetros* por el lado izquierdo, de *un centímetro* por el derecho y de *dos* por los márgenes superior e inferior. (De este modo se facilitan rotablemente las equivalencias en tipos de imprenta.)
3. Las notas deben incluirse al final del artículo.
4. Cuando se incluyan dibujos, se realizarán a tinta china negra y en papel vegetal, con la referencia a lápiz del texto que ilustran.
5. La extensión máxima de los artículos será:

Secciones	Folios
Estudios	17
Experiencias	12
Notas	7
Crítica de libros	2,5
Crítica de revistas	2
Informes sobre congresos, jornadas, etc.	4

Se entiende que gráficos, dibujos y fotografías se incluirán en esta extensión.

6. A fin de unificar criterios en el sistema de citas de libros y revistas, se propone el siguiente esquema:

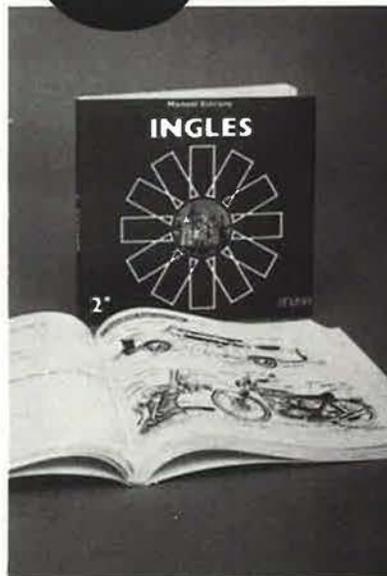
- a) LIBROS: AUTOR (apellidos y nombre), TÍTULO (subrayado, no entrecorillado), CIUDAD, EDITORIAL, AÑO.
- b) REVISTAS: AUTOR, TÍTULO, REVISTA, CIUDAD, TOMO, NUMERO, MES, AÑO.

Inglés



1º

B.U.P.



2º

B.U.P.



3º

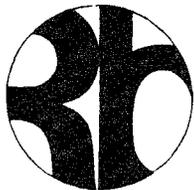
B.U.P.

Estos tres libros de Inglés, especialmente elaborados para estudiantes de Bachillerato, enfocan el estudio de la lengua inglesa simultaneando tres planos diferentes que configuran el esquema básico de aprendizaje:

- a) Integración lingüística,
- b) Aspectos gramaticales,
- c) Aspectos culturales.

anaya
El auxiliar de clase.

Como complemento fundamental, cada libro se acompaña de un juego de cassettes (7 para 1º, 6 para 2º y 7 para 3º) que facilitan la comprensión y práctica de cada curso.



REVISTA DE BACHILLERATO

Dirección General
de Enseñanzas Medias

CUADERNO MONOGRAFICO 8

Suplemento del n.º 20 de R/B
Año IV - Octubre-Diciembre 1981

CONSEJO DE DIRECCION

Presidente:

Raúl A. Vázquez Gómez

Vocales:

Ricardo Aguado Muñoz

José Antonio Alvarez Osés

Emilio Barnechea Salo

Julio Calonge Ruiz

Encarnación García Fernández

Teófilo González Vila

José Luis Hernández Pérez

Ignacio Lázaro Ochaita

Agustín Lozano Pradillo

Carmen Ramos Sarasa

Matilde Sagaró Faci

DIRECTORA:

María Dolores de Prada Vicente

CONSEJO DE REDACCION:

Concepción Alhambra Altozano

Antonio Castro Viejo

Carmen Gamoneda y Vélez de

Mendizábal

María A. de Olives Mercadal

Amparo Llácer Navarro

SECRETARIO DE REDACCION:

José M.ª Benavente Barreda

REDACCION:

Paseo del Prado, 28, planta 7.ª
Madrid-14

EDITA:

Servicio de Publicaciones del
Ministerio de Educación y Cien-
cia

Ciudad Universitaria
Madrid-3

IMPRIME:

Temí, S. A.

P.º de los Olivos, 89, Madrid

D.L.: M. 22.906-2977

I.S.S.N.: 84-369-0211-4

SUMARIO

Pág.

PRESENTACION 2

ESTUDIOS

- ¿Se puede hablar propiamente de «verbos separables» en alemán? (Aplicaciones didácticas de una transformación), *por Eustaquio Barjau Riu* 3
- El ser y el parecer en Thérèse Desqueyroux, *por Paula Préneron* 10
- Contribución al estudio de las fuentes francesas de Feijoo, *por Germán Palacios Rico* 15
- ¿Reminiscencias de nuestro Lazarillo de Tormes en Voltaire? La historia de los viajes de Scarmentado, *por Otilia López Fanego* 20
- La poesía taurina de Roy Campbell, *por Luis López Ruiz* 28
- The Dream of the Rood: elegía cristiana y poesía pagana, *por Agustín Coletes Blanco* 34
- La metáfora barroca en Donne y los poetas metafísicos, *por Alicia Laspra Rodríguez* 40
- El fantástico mundo de Guillermo Brown, *por María José Cabanillas Jiménez* 43

DIDACTICA

- Los textos literarios en la clase de francés, *por Martina Martínez Tuya* 48
- Los comentarios de «affiches» o un nuevo camino en el aprendizaje del francés como lengua de comunicación. Reflexiones pedagógicas basadas en experiencias didácticas, *por Serafín Cortina Vázquez, Teresa Cuesta Rebolo y Raquel Villanueva Rozados* 52
- Fabricación de diapositivas en clase de francés, *por María Paz Bértoloz Cué* 56
- Didáctica de la canción francesa en el Bachillerato, *por Venancio Arce Martínez* 61

NOTAS

- Progresión de la enseñanza de idiomas modernos en los distintos niveles educativos, *por Astrid Piedra Albaladejo* 65
- Unas notas sobre la cuestión femenina en Henry James: tres personalidades, una postura, *por Carmen Ramos Sarasa* 66
- Borges y el elemento sajón, *por Jesús del Campo Gómez* 68
- El uso del análisis de errores en la enseñanza del inglés, *por Graham Howells* 69
- ¡Dejémosles actuar! (El teatro en la clase de francés), *por María del Carmen Mata Barreiro* 71
- Jean-Paul Sartre (1905-1980), *por José Manuel González Rodríguez* 73

INFORME

- El estudio de las lenguas modernas en la Enseñanza Media en Francia, *por Enrique Wulff Alonso* 75
- Proyecto de intercambio escolar entre el I. B. mixto de Sitges (Barcelona) y el Lycée «J. J. Rousseau» de Thonon les Bains (Haute Savoie), *por el Seminario de Francés del I. B. Mixto de Sitges* 81
- Esquema de programación parcial interdisciplinar para el área filológica, *por Antonio Moreno Hurtado* 87
- «Un niveau seuil» y Adaptación de «Un niveau seuil» pour des contextes scolaires, *por Encarnación García Fernández* 91

PORTADA: Torre de Babel (M. C. Escher)

Todas las ideas y opiniones que puedan aparecer en las colaboraciones son de exclusiva responsabilidad de los autores, cuyos textos se respetan íntegramente.

PRESENTACION

REVISTA DE BACHILLERATO presenta este número monográfico dedicado a las Lenguas Modernas con la esperanza de que interese a los profesores de L2 y de que oriente a todos sobre las inquietudes y tendencias en este campo.

Los profesores de Lenguas Modernas son los más «sufridos» en el panorama de la Enseñanza Media española y los idiomas se han convertido en el pariente pobre de esta enseñanza. Quizá seamos nosotros mismos un poco culpables por nuestra falta de exigencia en ocasiones, por la puerilización que ciertas metodologías traen consigo o por la esclavitud a otras. También hemos sido víctimas de una tremenda contradicción: enseñar un idioma en COU y que no haya examen de idioma en la Selectividad. Todo ello, más otros problemas (excesivo número de alumnos en clase, diferencias de nivel), dan como resultado unos logros bastante pobres en competencia comunicativa. Su consecuencia es la frustración y desánimo que con harta frecuencia nos invade.

Por eso es digno de hacer notar el interés por colaborar y la participación de gran número de profesores en la redacción de este cuaderno monográfico. Demuestra que, a pesar de todas las dificultades, sigue vivo el espíritu de trabajo y de perfeccionamiento.

Los trabajos que aparecen en este monográfico se reparten en los siguientes apartados: Estudios, que incluyen temas de investigación literaria o temas de interés literario presentados de manera atractiva; Didáctica, apartado en el que ha habido una gran aportación de trabajos, en forma de experiencias de clase, uso de materiales y medios auxiliares de enseñanza; Notas, trabajos sobre temas variados de menor extensión; Informes, sección que aspiraría a ser como una ventana abierta que nos sirviera noticias y orientaciones de más allá de nuestras fronteras.

Lamentamos la ausencia de colaboraciones sobre Italiano y Portugués —desgraciadamente son lenguas minoritarias—. Nuestro BUP y COU serían mucho más ricos si los estudiantes tuvieran el deseo y la oportunidad de aprender una segunda lengua, en algunos casos de países muy cercanos a nosotros, por su cultura y su posición geográfica. Además, dado nuestro intento de aproximación a instituciones socioeconómicas de Europa, se impone el aprendizaje de al menos dos L2, tendencia ya establecida en la mayoría de los países europeos, países que están realizando reformas en sus programas de estudio para ofrecer la posibilidad de opción en la Enseñanza Media de hasta tres y cuatro lenguas.

Desearíamos que este monográfico interese a los profesores de lenguas, que les sirva de orientación quizá, que les haga pensar y opinar —aunque sea a través de la crítica— y sobre todo que les sirva de estímulo y aliento para seguir trabajando, para investigar en aquellos temas que les interese o sientan más cercanos. Con este deseo incluimos también un mensaje de ánimo para la batalla diaria, para que perviva el espíritu de trabajo y de perfeccionamiento, que escapemos del terrible destino del profesor de lenguas, según Conrad: «... Es un trabajo que a la larga se transforma en mortal para cualquier parte de imaginación, capacidad de observación e intuición que una persona pueda haber heredado.»



1 ¿Se puede hablar propiamente de «verbos separables» en alemán?

(Aplicaciones didácticas de una transformación) (1)

Por Eustaquio BARJAU RIU (*)

Todo el que ha estudiado alemán —y no pocos de los que, aun sin haber estudiado esta lengua, han oído hablar de ella— conoce la expresión «verbo separable». Hoy en día, con el auge que ha tomado el método directo, monolingüe y sintético, que intenta evitar toda terminología gramatical, los profesores de alemán hablan menos de estos extraños verbos. La expresión se encuentra, sin embargo, no sólo en los manuales de cuño tradicional, sino incluso en algunos de los que se proponen abordar la enseñanza de esta lengua sirviéndose de las modernas tendencias de la didáctica.

Esta peregrina clase de palabras —al igual como hace unos años las famosas «declinaciones del alemán», de las que hoy, por fortuna, apenas se habla— ejerce un especial efecto intimidatorio sobre todo aquel que, con el mejor ánimo y voluntad, se propone estudiar la lengua de Hölderling: ¿qué clase de palabras son éstas, que en algunos casos —es decir, en la oración principal—, deben decirse, o escribirse, en dos partes disjuntas? (¿No es precisamente la inseparabilidad el rasgo fundamental de la unidad lingüística que llamamos palabra?) Los reparos del sufrido aprendiz son todavía mayores cuando oye hablar de «verbos ora separables ora inseparables»: ante tan insólito fenómeno el más esforzado de los estudiosos corre peligro de abandonar definitivamente la empresa.

En las presentes reflexiones me propongo poner en cuestión la categoría de «verbos separables»; me propongo examinar si estas piezas léxicas son realmente algo tan extraño; si no es posible encontrar también, de alguna manera, «verbos separables» en otras lenguas —no sólo en inglés, sino también en castellano, catalán, francés...—. De ser así, resultaría que en la competencia lingüística del estudiante, con el que nos encontramos en la práctica diaria de la enseñanza del alemán, habría una estructura léxico-sin-

táctica análoga a la que subyace a los llamados «verbos separables»; esto permitiría al profesor acercar estos verbos a la intuición lingüística del alumno y hacérselos ver como algo menos raro de lo que generalmente se cree. Me propongo también cuestionar la denominación de «verbos separables»: ¿es éste un rótulo adecuado a este fenómeno lingüístico?, ¿no estamos ante una estructura léxico-sintáctica mucho más amplia bajo la que cabría albergar también constructos —no sólo de naturaleza verbal, sino también nominal— que parecen no tener nada que ver con los famosos «verbos separables»?; la regla de *Satzstellung*, que gobierna la colocación y el movimiento de los elementos de estos verbos compuestos, ¿no es aplicable también a otras unidades lingüísticas complejas a las que nadie ha pensado jamás en llamar «verbos separables»? Si fuera esto así estaríamos ante una etiqueta peligrosa por lo que tiene de deformadora de la realidad lingüística; una etiqueta, en definitiva, que los profesores de alemán deberíamos intentar evitar o, por lo menos, usar con extrema cautela.

¿Qué son «verbos separables»? ¿de qué modo nos los presentan los manuales de corte tradicional? Son verbos compuestos formados por dos elementos, el verbo matriz (*Verbstamm*) y el adjunto verbal (*Verbzusatz*), que aparece de un modo disjunto en la oración principal. Frente a ellos, los «verbos inseparables» —¡así es como tienen que ser los verbos!—, son verbos compuestos en los que el adjunto verbal —el prefijo en este caso— aparece siempre junto al verbo matriz. Los «verbos separables», siguen di-

(1) Debo agradecer a Erika Schwarz, Michaela Bischoff y Ursel Struckmann la ayuda que me han prestado para la elaboración de este trabajo.

(*) Catedrático de Instituto (Excedente). Profesor de la Universidad.

ciendo estos manuales, llevan el acento en el adjunto verbal, mientras que los «verbos inseparables» lo llevan en el verbo matriz.

El estereotipo de «verbos separables», como unidades lingüísticas complejas que por razones no fácilmente comprensibles —o mejor por razones no aclaradas en los manuales al uso— aparecen de un modo disjunto en la oración principal, se explica, creo, por el intento de caracterizar unidades léxicas compuestas, como *aufhören*, *anfangen* y otras, en las que, debido al alto grado de lexicalización del constructo y a la gran distancia de éste con respecto a su origen etimológico, el adjunto ha pasado a ser un elemento semánticamente vacío. En una oración como:

(1) *Die Leute hören hier im Sommer erst um 10 Uhr zu arbeiten auf*

el oyente no sabe propiamente de qué se está hablando hasta que no oye la antepenúltima palabra; en la decimoprimerá la frase hubiera podido tomar un rumbo completamente distinto:

(2) *Die Leute hören hier im Sommer erst um 10 Uhr die Nachrichten.*

En (1) *hören* y *auf* son, en realidad, partes de una unidad semántica; en la conciencia del hablante —y en la del oyente— ni *hören* ni *auf* tienen presencia significativa alguna; son dos elementos vacíos que nada tienen que ver con el sentido que estas piezas tienen cuando actúan en el habla como vocablos independientes. Aquí sí cabe decir con toda razón que estamos ante un «verbo separable», una unidad significativa semánticamente indivisa que aparece de un modo disjunto. Lo mismo ocurre, como hemos dicho, con verbos como *anfangen*, *einladen*, *sich abfinden* y otros.

Pero, ¿es éste el caso en todos los compuestos que la Gramática tradicional llama «verbos separables»? Las oraciones:

- (3) *Ich fahre am 20. Dezember heim*
(4) *Ich fahre am 20. Dezember nach Haus*

son sinónimas. En la conciencia del hablante y del oyente, el elemento *heim* de *heimfahren* —en (3)— es equiparable al complemento *nach Haus* de (4). Este es precisamente el sentido que tiene la acentuación de los «verbos separables» —un fenómeno fonológico que, sin explicación alguna, se presenta las más de las veces en la clase de alemán como mero signo que distingue los «verbos separables» de los «verbos inseparables». En relación con esto, cabe decir que la regla de acentuación de los «verbos separables» es la misma que la de los sustantivos compuestos:

- (5) *bitte aussteigen, nicht umsteigen*
(6) *bitte ein Lehrerheft, kein Schülerheft*

o separando los elementos de los compuestos (¿no se podría hablar también de sustantivos separables?):

- (7) *bitte steigen Sie aus, nicht um*
(8) *bitte ein Heft für Lehrer, nicht für Schüler.*

Es decir, dos elementos: un *determinans* y un *determinatum*, una palabra base y una especificación concreta que sirve para distinguir el complejo de los otros del mismo paradigma (*einsteigen*, *absteigen*...).

La acentuación del elemento determinante sirve precisamente a esta finalidad diacritica; el adjunto del compuesto, sea éste de naturaleza verbal o nominal, aparece acentuado en las dos posiciones, la separada y la no separada.

Pues bien, la relación elemento determinable-elemento determinante queda enmascarada en compuestos como *sich abfinden*, *einladen*, *aufnehmen*... Estos verbos se encuentran ya muy lejos de su origen etimológico; la total lexicalización del compuesto —es decir, el hecho de que haya pasado de ser una formación ocasional de la «parole» a ser un elemento disponible de la «langue»— hace que el adjunto verbal, al formar una unidad léxica con el elemento matriz, se haya vaciado de sentido. La mala fama de la que gozan los «verbos separables» podría explicarse a partir de ejemplos de este tipo; en ellos el hablante tiene realmente la impresión de estar separando, de un modo arbitrario casi, una unidad lingüística que normalmente parece que debería ser indivisible —tenemos que esperar a que termine la frase para saber realmente de qué se trata; no sabemos si Juan viene o se marcha hasta que la oración no ha terminado, etc., etc.—. Pero, ¿ocurre esto con todos los llamados «verbos separables»?

En las páginas que siguen voy a intentar establecer una lista de complejos verbales equiparables a los llamados «verbos separables»; en ella voy a ordenar las distintas clases de compuestos según su grado de lexicalización —de mayor a menor— y según el contenido semántico —de mayor a menor también— del adjunto verbal. La serie empieza con un tipo de «verbos separables» como los que acabamos de comentar —uno de ellos aparece en la oración (1)— y termina con sintagmas verbales libres, no lexicalizados y que no parecen tener nada que ver con la famosa clase de palabras que nos ocupa.

1. Complejos verbales plenamente lexicalizados y cuyos elementos, semánticamente vacíos, aparecen en la conciencia del hablante y del oyente como partes de una unidad cerrada y que debería ser indivisible:

anfangen, aufnehmen, anhören, einladen, sich abfinden...

2. Complejos verbales plenamente lexicalizados. Sus elementos no son semánticamente vacíos; en la conciencia del hablante y del oyente aparecen como unidades semánticas partes de una unidad semántica de rango superior. El adjunto verbal es una palabra que funciona fuera del complejo como una preposición; dentro del complejo, no obstante, se usa y se siente como un adverbio:

ankommen, aufstehen, ausziehen, umsteigen...

3. Complejos verbales plenamente lexicalizados que están formados por un adverbio y un verbo. Ambos elementos se encuentran en el habla, con independencia del complejo verbal; dentro de éste, el significado de estos elementos —así como su *status* gramatical— es el mismo que el que tienen cuando actúan de un modo independiente en la lengua. (La unidad semántica que forman estos complejos es más débil que la de los complejos del grupo 2 de nuestra lista; más débil también, naturalmente, que la de los complejos del grupo 1.) He aquí algunos de ellos:

heimfahren, zurückkommen, innehaben...

4. Los complejos de este grupo están formados por dos elementos de naturaleza verbal. El elemento determinante, y «separable», puede ser o bien un infinitivo —*spazierengehen, stehenbleiben*— o bien un participio —*gelaufen kommen, geritten kommen*—. Los dos elementos tienen pleno valor semántico y se encuentran en la lengua de un modo independiente y con el mismo sentido —y, evidentemente, *status gramatical*— que tienen en el seno del complejo. En este grupo hay complejos plenamente lexicalizados:

spazierengehen, stehenbleiben, stehenlassen...

(se escriben juntos y se encuentran en el diccionario), complejos semi-lexicalizados:

wohnen bleiben, haften bleiben...

(se describen separados, no están en el diccionario y pueden considerarse como sintagmas que, diacrónicamente, se encuentran en un estadio anterior a los compuestos del tipo *spazierengehen* y *stehenbleiben*) y sintagmas verbales libres y no lexicalizados —fenómenos de «parole», no de «langue»:

singen hören, spielen sehen...

(Normalmente, los primeros elementos de estos sintagmas se suelen explicar como «infinitivos puros» —infinitivos sin *zu*—; este *status* se debe al hecho de que dependen de «verbos semi-modales» —*hören, sehen*—. Como a estos complejos subyace la misma regla sintáctica que subyace a todos los complejos de la presente lista, vamos a incluirlos en ella y, por su parecido con *stehenbleiben, spazierengehen* y *wohnen bleiben*, en este grupo). No olvidemos que la única diferencia que existe entre *spazierengehen, lernen gehen* y *singen hören* es que el primer complejo está lexicalizado, mientras que los otros dos no —pueden llegar a estarlo algún día—. Siguiendo, pues, en esta línea, podríamos incluir tal vez en este grupo sintagmas como:

arbeiten wollen, gefragt werden, gespielt haben...

es decir, sintagmas formados por verbo + verbo modal —o verbo auxiliar.

5. En este grupo se encuentran complejos formados por un verbo y un sustantivo en acusativo. Aparte algunos compuestos que sólo pueden aparecer en formas no finitas:

wettlaufen, bauchreden, probesingen, notlanden...

en este grupo hay complejos «separables» plenamente lexicalizados como:

standhalten, gewährleisten...

El grado de lexicalización de estos complejos se reconoce por:

a) La grafía. Comparemos compuestos plenamente lexicalizados como los que acabamos de citar arriba con sintagmas semi-lexicalizados, como:

Klavier spielen, Radio hören...

b) Porque el sustantivo que funciona como adjunto verbal no admite determinación alguna:

(9) *Er spielt jeden Tag Klavier*

pero no:

(10) **Er spielt jeden Tag verstimmtes Klavier*

sino:

(11) *Er spielt jeden Tag auf einem verstimmtten Klavier.*

(Es decir, el hablante tiene que renunciar al complejo verbal *Klavier spielen*, que por estar en vías de lexicalización es ya casi un fenómeno de «langue», y formar por su cuenta un sistema libre —fenómeno de «parole»—.)

c) Porque el sustantivo en acusativo, al convertirse en adjunto verbal, suele perder el artículo:

(12) *Die Mädchen tanzten Walzer*

pero:

(13) *Die Mädchen tanzten die Sarabande.*

(En esta última oración no estamos ante un complejo verbal en vías de lexicalización; aplicándole la prueba b) nos daremos cuenta de ello: (14) *Die Mädchen tanzten die lustige Sarabande* es una frase perfectamente posible.)

En castellano podemos encontrar complejos verbales asimilables a los de este grupo:

aguantar el tipo, hacerse eco...

(También en catalán —*fer via, passar comptes*...— y en francés —*prendre congé, rendre compte, avoir envie*...)

También en estos ejemplos podemos probar el grado de lexicalización del complejo por medio del test b): la oración:

(14) *Juan se hizo claro eco de sus palabras*

si no es agramatical es, por lo menos, de aceptabilidad dudosa; la frase debería formularse más o menos así:

(15) *Juan se hizo eco de sus palabras de un modo claro (e inequívoco).*

Es decir, sacando la determinación *claro* del seno del complejo verbal *hacerse eco*, que por estar lexicalizado tiene ya la inviolabilidad de la unidad lingüística que llamamos palabra, y convirtiéndola en un complemento del compuesto. (Por esta misma razón no puede decirse (16) **el golpe frustrado de estado* —como recientemente se ha oído a través de un medio de comunicación—, sino que debe decirse (17) *el golpe de estado frustrado* o (18) *el frustrado golpe de estado*.)

Sin embargo, en relación con la prueba b), aplicada a los complejos verbales que venimos estudiando, es interesante constatar curiosas excepciones como, por ejemplo, el complejo verbal castellano *darse cuenta*. Creo que todos los hablantes competentes del caste-

llano —o, por lo menos, una gran mayoría de ellos— admitirían como aceptables estas dos oraciones:

(19) *Se dio cuenta perfectamente del engaño.*

(20) *Se dio perfecta cuenta del engaño.*

Es posible que, preguntados los informantes sobre cuál de las dos formas preferían, algunos —yo me encontraría entre ellos— se decidieran por (19) por encontrar ligeramente chocante (20). Cabría aventurar, tímidamente, la siguiente explicación: algunos complejos verbales —*darse cuenta* sería uno de ellos— no han consumado aún el proceso de lexicalización; conservan todavía restos de su antigua condición de fenómenos de «parole», de ahí que no resistan el test lingüístico b).

En relación con el test a) aplicado a complejos verbales de nuestro grupo 5, cabe encontrar casos curiosos cuya explicación estaría en la misma línea de la que acabamos de dar para el caso del compuesto *darse cuenta*. Llama la atención, sin duda, que en alemán pueda escribirse *radfahren* y, no obstante, deba escribirse *Auto fahren*. ¿A qué responde esta regla de ortografía aparentemente arbitraria? La explicación que aventuro —de nuevo tímidamente— no por pintoresca puede ser menos acertada: una bicicleta es notablemente más barata que un coche —dejando aparte el hecho de que el primer vehículo es más antiguo que el segundo, lo que para nuestro caso tampoco es irrelevante—; esto hace que la actividad de montar en bicicleta sea más frecuente —o, ay, haya sido más frecuente— que la de conducir un automóvil. Una actividad más frecuente —y más antigua— da lugar a una mayor frecuencia de locuciones que designan tal actividad; la frecuencia de una locución es lo que da lugar a que ésta se convierta en una frase hecha, a que se lexicalice. Cabría concluir, pues, que *radfahren* está en un estadio más avanzado de lexicalización que *Auto fahren*, y esto explicaría la grafía de estos dos complejos verbales; es muy posible que en el futuro se escriba *autofahren*. (¿Es sólo «ben trovato»?)

6. En este grupo se encuentran complejos verbales formados por un adjetivo-adverbio y un verbo predicativo. En él se encuentran compuestos plenamente lexicalizados:

freisprechen, saubermachen...

y sintagmas semi-lexicalizados:

sich bereit erklären, sich krank melden...

También en este caso es posible encontrar ejemplos paralelos en castellano:

declararse vencido, declararse incapaz, presentarse voluntario...

(En catalán: *llaurar dret, declara-se vençut...*; en francés: *rendre fou, se déclarer vaincu...*)

El grado de lexicalización de estos complejos —tanto de los alemanes como de los castellanos, catalanes y franceses— puede comprobarse también por medio del test b):

(21) *Er meldete sich schwer krank.*

(22) *Se declaró casi vencido.*

7. En este grupo se encuentran los llamados *Funktionsvergefüge*; están formados por un *Funktionsverb*

(*kommen, bringen, ziehen...*) —es decir, un verbo que ha sufrido un proceso de debilitación semántica especial y que sólo con la ayuda de un sintagma proposicional es capaz de expresar un proceso— y un sintagma proposicional:

in Erfahrung bringen, in die Enge treiben...

En castellano es posible encontrar un buen número de complejos verbales de este tipo; de entre ellos no pocos revelan sorprendentes paralelismos con el alemán:

in Frage stellen: poner en cuestión;
in die Enge treiben: (aprox.) poner entre la espada y la pared;
zugrundegehen: irse a pique;
in Kraft treten: entrar en vigor;
ausse Zweifel stehen: estar fuera de duda.

(En catalán: *posar en joc, treure de dubtes...*; en francés: *mettre en question, prendre en main...*)

En este grupo hay también complejos plenamente lexicalizados:

zugrundeliegen, zustandekommen...

y complejos semi-lexicalizados:

zur Verfügung stellen, in Gang bringen...

También en este caso es posible aplicar los tests de lexicalización que hemos aplicado más arriba; no es posible decir:

(23) **Er brachte das zum klaren Ausdruck,*

sino que habría que decir:

(24) *Er brachte das klar zum Ausdruck.*

Como tampoco es posible decir:

(25) **Tuvo en poca cuenta sus palabras,*

sino que habría que decir:

(26) *Tuvo poco en cuenta sus palabras.*

Al igual como en alguno de los casos que hemos examinado más arriba, hay también aquí fenómenos frontera que revelan que el proceso de lexicalización no ha alcanzado todavía un estadio fijo; he aquí los síntomas de esta situación especial:

(1) La vacilación ortográfica que se encuentra en algunos de los complejos de este grupo:

in Frage stellen | infrage stellen.

(2) La existencia de formas aceptadas como gramaticales por algunos hablantes competentes del alemán y proscritas, no obstante, por diccionarios y Gramáticas preceptivas:

(27) *Ich stelle dieses Buch zu Ihrer Verfügung*

en lugar de:

(28) *Ich stelle Ihnen dieses Buch zur Verfügung.*

(3) Restos de un artículo definido que hoy en día

debe ya omitirse. En un comentario de E.T.A. Hoffman sobre el Trio para piano y cuerda, Op. 70, leemos:

«Ein einfaches, aber fruchtbares, zu den verschiedensten kontrapunktischen Wendungen, Abkürzungen etc. taugliches, singbares Thema liegt jedem Satze zum Grunde.» (E.T.A. Hoffmann, *Die Schriften über Musik*. Gesamtausgabe, Bd. XII, Weimar 1924, S. 239.)

8. En este grupo se encuentran complejos verbales cuyo núcleo es el verbo copulativo *sein* y cuyo adjunto verbal es un sustantivo en nominativo, un adjetivo-adverbio o un adverbio:

die Rede sein, der Fall sein, da sein...

Además de estos complejos semi-lexicalizados, pertenecen a este grupo sintagmas libres, no lexicalizados, como:

nötig sein, möglich sein...

En castellano encontramos construcciones paralelas a las alemanas, que hemos citado en penúltimo lugar:

ser el caso, ser señor, ser testigo...

(En catalán: *ésser el cas, ésser testimoni...*; en francés: *être maître, être témoin...*)

El test b) que hemos aplicado a otros compuestos verbales es también aplicable aquí; no es posible decir:

(29) **Das ist bei uns der genaue Fall,*

sino que hay que decir:

(30) *Genau das ist bei uns der Fall.*

O en castellano (expresando negativamente este pensamiento):

(31) **Esto no es el caso exacto aquí.*

(32) *Esto no es exactamente el caso aquí.*

La concordancia entre el adjunto verbal y el sujeto de la oración revela que el complejo aún no se ha lexicalizado totalmente. Pensemos en la hermosa cuaderna del Arcipreste de Hita:

*Pero tal lugar non era para fablar en amores:
A mí luego me vinieron muchos miedos é
[tenblores,
Los mis pies é las mis manos non eran de sí
[senores:
Perdí seso, perdí fuerça, mudáronse mis
[colores.*

En el complejo verbal alemán correspondiente al castellano del tercer verso, en cambio, la concordancia ha desaparecido:

(33) *Dieser Situation werden wir nicht mehr Herr*

lo que, por ejemplo, no ocurre con el complejo *Zeuge sein*:

(34) *Wir wurden Zeugen dieser Tat.*

9. A las unidades lingüísticas de este grupo ya no podemos llamarlas propiamente complejos verbales; se trata simplemente de sintagmas verbales libres, no lexicalizados, formados por un núcleo verbal y un sintagma proposicional que expresa una determinación de lugar. Sin embargo, tales constructos revelan notables semejanzas con los del grupo 3 —*heimfahren, zurückfliegen...*— y los del grupo 7 —*in die Enge treiben...*— y lo que para nuestro caso es de especialísima importancia, están gobernados por la misma regla sintáctica que gobierna todos los complejos verbales de nuestra lista:

*(das Geschirr) in die Küche bringen
nach Hause fahren*

...

La no lexicalización de estos sintagmas se puede probar con ayuda del test b):

(35) *Ich bringe das Geschirr in die kleine Küche.*

Hemos empezado nuestra lista con *einladen, aufhören...* y acabamos de concluirla con *(das Geschirr) in die Küche bringen*. Pues bien, cabría quizá completar la serie con un caso frontera: los famosos verbos «ora separables ora inseparables», tan temidos por el sufrido aprendiz del alemán. Estos verbos estarían en la frontera que media entre los «verbos separables» plenamente lexicalizados de nuestro grupo 1 —*aufhören, einladen...*— y los «verbos inseparables» —*erlassen, behalten...*:

*übersetzen - übersetzen
überholen - überholen*

En los casos en que el adjunto verbal conserva su contenido semántico originario y está presente de un modo claro en la conciencia del hablante y del oyente —y esto es precisamente lo que revela el hecho de que el acento recaiga sobre el adjunto—, el complejo verbal es «separable»:

(36) *der Schiffer setzte Siddharta über*

(37) *sie holten den Verstorbenen in seine Heimat über.*

En cambio, si el contenido semántico del adjunto verbal se ha debilitado, se ha alejado de su origen etimológico y no está presente de un modo claro en la conciencia del hablante y del oyente —y es por esto por lo que ahora el adjunto verbal es átono—, los dos elementos del complejo se funden en una unidad indivisible y el verbo es ahora «inseparable»:

(38) *Hans übersetzte den Text.*

(39) *Das Auto überholt den Bus.*

(Esta explicación, sin embargo, no es válida en el caso de parejas de verbos como *durchfahren - durchfahren, durchbrechen - durchbrechen*; en el caso de estos verbos el contenido semántico del adjunto verbal *durch* no se ha debilitado como en el caso del adjunto *über* que acabamos de ver; lo que ha ocurrido es más bien otra cosa: el adjunto verbal *durch* ejerce ahora —en los casos en que forma parte de un complejo «inseparable»— una función gramatical suplementaria, la de transitivizar el verbo matriz. En este sentido cabe compararla de algún modo con prefijos verbales como *be-, er-, etc.*: *fahren - durchfahren | wohnen - bewohnen*).

Por muy sorprendente que ello pueda parecerle al asustado aprendiz del alemán, es perfectamente posible encontrar ejemplos de «verbos ora separables ora inseparables» en castellano:

malcomer

no es lo mismo que

comer mal.

Algo parecido ocurre con:

maltratar - tratar mal

maldecir - decir mal

malmeter - meter mal

la burguesía biempensante

no es precisamente

la burguesía que piensa bien.

Fijémonos en los siguientes ejemplos:

(40) *No es que lo hayan tratado mal, es que lo han maltratado.*

(41) *Este no es un niño maleducado, es un niño mal educado.*

En la forma inseparable *maleducado* el adjunto verbal *mal*, como unidad semántica, apenas está presente en la conciencia del hablante; de ahí que no lleve acento. En cambio, en la forma separada *mal*

educado el adverbio *mal* conserva plenamente su sentido y está presente como tal unidad léxica y semántica en la mente del hablante y del oyente.

En relación con los «verbos ora separables ora inseparables» suele decirse que cuando los elementos del complejo verbal están tomados en sentido real dicho complejo es separable; cuando están tomados en sentido figurado, en cambio, el compuesto verbal es inseparable. Esta regla, que fundamentalmente es correcta —con algunas salvedades: en la pareja de verbos *durchfahren - durchfähren* el conjunto *durch* está tomado en los dos casos en sentido real—, es la que explica la colocación de los elementos del complejo verbal en las oraciones (36), (37), (38) y (39), y su infracción es la que haría agramaticales las siguientes sartas:

(42) **Der Schiffer übersetzte Siddharta.*

(43) **Hans setzte den Text ins Spanische über.*

Pues bien, reparemos cómo una regla análoga hace gramaticales las siguientes oraciones castellanas:

(44) *Juan sobrellevó con entereza el exilio.*

(45) *Pedro llevaba el saco sobre la cabeza.*

Y agramaticales las siguientes sartas:

(46) **Juan llevó con entereza el exilio sobre.*

(47) **Pedro sobrellevó el saco.*

BIBLIOGRAFÍA

ADMONI, W. G.: «Die Struktur des Satzes», in Hugo Moser (Hrsg.) *Das Ringen um eine neue deutsche Grammatik*, Darmstadt, 1962 (1969), S. 381-398.

ADMONI, W. G.: «Über die Wortstellung im Deutschen», *ibid.* S. 376-380.

ADMONI, W. G.: «Zu Problemen der Syntax. Entwicklungstendenzen von heute», in *Deutsch als Fremdsprache*, 7, 1970, S. 9-17.

ADMONI, W. G.: *Der deutsche Sprachbau*, München 1970.

BEHAGEL, O.: *Deutsche Syntax. Eine geschichtliche Darstellung*, Bd. II, Heidelberg, 1924.

BENES, E.: «Die Besetzung der ersten Position im deutschen Aussagesatz», in *Fragen der strukturellen Syntax und der kontrastiven Grammatik, Sprache der Gegenwart*, Bd. 17, Düsseldorf, 1971, S. 160-182.

BENES, E.: «Die Ausklammerung im Deutschen als grammatische Norm und als stilistischer Effekt», in *Muttersprache*, 78, 1968, Heft 10, S. 289-298.

BETZ, W.: «Zur Überprüfung einiger Wortstellungsregeln», in *Studien zur Texttheorie und zur deutschen Grammatik. Festgabe für Hans Glinz zum 60. Geburtstag. Sprache der Gegenwart*, Bd. 30, Düsseldorf, 1973, S. 243-267.

BEYRICH, V.: «Historische Untersuchungen zur Ausklammerung», in *Wissenschaftliche Studien des pädagogischen Instituts*, Leipzig, 1967, Heft 1, S. 88 u. ff.

BIERWISCH, M.: *Grammatik des deutschen Verbs*. Studia Grammatica 2, Berlin 1966.

BRINKMANN, H.: *Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung*, Düsseldorf 1971.

ENGEL, U.: «Zur Beschreibung der Struktur deutscher Sätze», in *Duden-Beiträge*, Heft 37, Mannheim, Wien, Zürich, 1969, S. 35-52.

ENGEL, U.: «Studie zur Geschichte des Satzrahmens und seiner Durchbrechung», in *Studien zur Syntax des heutigen Deutsch. Sprache der Gegenwart*, Bd. 6, 1970, S. 45-61.

ENGEL, U.: «Die Stellung der Satzglieder im Deutschen. Ein Beitrag zum Kapitel "Wortstellung"», in *Der deutsche Lehrer im Ausland*, 1971, Heft 6, S. 148-156, Heft 7, S. 193-199.

ENGEL, U.: *Syntax der deutschen Gegenwartssprache*, Berlin, 1977.

ERBEN, U.: *Abriss der deutschen Grammatik*, Berlin, 1966.

FOLSON, M. H.: *The syntax of substantive and non-finite satellites to the finite verb in German*, Paris, 1966.

GLINZ, H.: *Deutsche Syntax*, Stuttgart, 1967.

GLINZ, H.: *Deutsche Grammatik I (Satz-Verb-Modus-Tempus)*, Frankfurt a. Main, 1971.

GLINZ, H.: *Der deutsche Satz*, Düsseldorf, 1972.

GLINZ, H.: *Die innere Form des Deutschen. Eine neue deutsche Grammatik*, München, 1973.

GÜTZE, L.: «Grundstrukturen and Satzbaupläne im Unterricht "Deutsch als Fremdsprache"», in Helmut Scgumacher (Hrsg.), *Untersuchungen zur Verbvalenz*. Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache, Bd. 30, Tübingen, 1976, S. 259-280.

GREBE, P.: *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*, Der Grosse Duden, Bd. 4, Mannheim, 1973.

GÜNTHER, H., y PAPE, S.: «Funktionsverbgefüge als Problem der Beschreibung komplexer Verben in der Valenztheorie», in Helmut Schuhmacher (Hrsg.) *Untersuchungen zur Verbvalenz*. Forschungsberichte des Institut für deutsche Sprache, Bd. 30, Tübingen, 1976, S. 92-128.

HELBIG, G., y BUSCHA, J.: *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, Leipzig, 1975.

HUBER, W., y KUMMER, W.: *Transformationelle Syntax des Deutschen 1*, München, 1974.

JUDE, W. K.: *Deutsche Grammatik* (Neufassung; Rainer F. Schönhaar), Braunschweig, 1975.

RATH, R.: «Trennbare Verben und Ausklammerung. Zur Syntax der deutschen Sprache der Gegenwart», in *Wirkendes Wort*, 15, 1965, S. 217-232.

SCHULZ, D., y GRIESBACH, H.: *Grammatik der deutschen Sprache*, München, 1972.

SCHULZ, D., y GRIESBACH, H.: «Die Stellung der Satzglieder im Satz — ein Unterrichtsproblem?», *Zielsprache Deutsch*, 1, 1978, S. 2-9.

STRÖBL, A.: «Aus den Überlegungen zur Bearbeitung der Wortstellung für das Grunddeutsch», in *Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache*, Bd. 4, Mannheim, 1970, S. 45-104.

(En este caso lo correspondiente a la pareja alemana de «verbos ora separables ora inseparables» —*durchfahren - durchführen*— serían las parejas castellanas *sobrellevar - llevar sobre, maleducar - educar mal...*)

Si prescindimos de formas con *zu* —*anzukommen, nötig zu sein, in die Enge zu treiben, zu Ende zu führen...*—, los elementos de los complejos verbales de los nueve grupos que acabamos de reseñar, pueden encontrarse en estas posiciones:

I. Posición D (aquella en la que se encuentran en el diccionario, en listas, órdenes, instrucciones, etc.):

*aufhören, benkannt machen, Antwort stehen,
in die Küche bringen ...*

Y tales límites valen para los complejos verbales de nuestros grupos.

Fijémonos en que complejos verbales como *arbeiten wollen, gefragt werden, geschrieben haben* son en realidad formas nominales; vamos a ocuparnos únicamente de formas oracionales —quedan, pues, sólo las posiciones Op y Os— y a esbozar una transformación que convierta a la Os en Op. Partimos de la Os como input porque en tal posición los elementos del complejo verbal se encuentran juntos y este hecho, por motivos operacionales, parece aconsejar tal decisión (de esta misma opinión es, por ejemplo, Franz Hundsnurscher y equipo en *Transformationelle Schulgrammatik. Erster Versuch* 3. unveränderte Auflage Göppingen 1970). He aquí la transformación:

				Adjunto verbal 1	
				Adjunto verbal 2	
				Adjunto verbal 3	
				Adjunto verbal 4	
DE:	SN			Adjunto verbal 5	V (fin)
	SAdj	- X -	(NEG) -	Adjunto verbal 6	
	SAdv			Adjunto verbal 7	
	SPrép			Adjunto verbal 8	
				Adjunto verbal 9	
	1	2	3	4	5

CE: 1 2 3 4 5 1 5 2 3 4

SN: sintagma nominal; SAdj: sintagma adjetival; SAdv: sintagma adverbial; SPrép: sintagma preposicional; NEG: *nicht, überhaupt nicht, nicht einmal, keineswegs*, etc.; V (fin): verbo en forma finita; X: elemento que puede ser nulo.

II. Posición Op (oración principal):

*hört ... auf, macht ... bekannt,
steht ... Antwort, bringt ... in die Küche ...*

III. Posición Os (oración subordinada):

*...aufhört, ...bekannt macht,
... Antwort steht, ... in die Küche bringt ...*

En relación con la posición Op hay que observar que aunque el adjunto verbal no tiene que ir necesariamente siempre al final de la oración (el fenómeno de la *Ausklammerung* —«exparentización»— es cada día más frecuente):

1. la *Ausklammerung* tiene en general un valor estilístico, y

2. algunos de los miembros de la oración no pueden ser nunca «exparentizados»; es decir, la *Ausklammerung* tiene unos límites absolutamente precisos; el sobrepasar tales límites es lo que hace agramaticales las siguientes sartas:

- (48) **Ich bringe in die Küche das Geschirr.*
(49) **Ich fahre nach Hause meinen Bruder.*
(50) **Ich stelle Ihnen zur Verfügung dieses Buch.*

En la clase de alemán —en la que el «verbo separable» se aprendería equiparándolo a los complejos verbales de los nueve grupos estudiados—, esta transformación es la que podría dar lugar a un *drill* como el siguiente:

*Das Semester ist zu Ende.
Herr Müller ruft das Reisebüro an.
Er will morgen nach Paris fahren.
Er muss einen Kollegen besuchen.
Diese Reise ist ihm wichtig.
Mit diesem Kollegen ist er sehr befreundet.
Im Sommer spielte er mit ihm jeden Tag Tennis.
Manchmal gingen sie zusammen spielen.
Sein Zug fährt um 22 Uhr von Köln ab.
Er kommt in Paris um 7 Uhr an.
Herr Müller fährt mit einem Taxi zu seinem
[Freund].
Er bleibt bei ihm eine Woche wohnen.
Am 20. März fährt er zurück.*

— *Was hat er gesagt?*
— *Dass*

*das Semester zu Ende ist,
Herr Müller das Reisebüro anruft,
er morgen nach Paris fahren will,
etc.*

2 El ser y el parecer en Thérèse Desqueyroux

Por Paula PRENERON (*)

En 1925, un formalista ruso, como B. Tomachevski, podía afirmar: «Le héros n'est guère nécessaire à l'histoire. L'histoire comme système de motifs peut entièrement se passer du héros et de ses traits caractéristiques» (1). Hoy día esta afirmación está superada. Así, para Tzvetan Todorov, el personaje de una novela tiene el papel principal, organizándose los demás elementos de la narración a partir de él (2).

En este sentido, Todorov, para analizar «Les Liaisons Dangereuses», estudia las tres grandes clases de relaciones posibles entre los personajes (amor, comunicación, ayuda), pero no olvida una relación más personalizada que está presente en estas tres: es la relación del ser y del parecer.

En efecto, cada acción puede parecer a primera vista amor, confidencia, etc., para revelarse luego como otra relación: odio, oposición... La apariencia no coincide necesariamente con la esencia de la relación.

La existencia de estos dos niveles destaca claramente en la novela de François Mauriac, «Thérèse Desqueyroux». Vamos a intentar analizar las relaciones de la heroína, Thérèse, con los principales personajes (Anne, Bernard, Marie, Jean) de la novela y tratar de ver si otro elemento de la narración, el léxico, coincide con estos niveles del ser y del parecer.

RELACIONES DE THERÈSE CON ANNE

Thérèse recuerda los principios de su amistad ferrociosa hacia Anne con dos preguntas que se hace a sí misma: «D'où lui venait ce bonheur?» y «qu'était-ce donc que cette angoisse?» (3). «Bonheur» de estar cerca de su amiga (a pesar de sus gustos opuestos), «angoisse» ante la indiferencia de Anne hacia ella. Pero Thérèse tiene fama de ser la chica más inteligente y, por tanto, más razonable de las Landas; por orgullo, finge ser razonable en sus relaciones con Anne, cuando en el fondo sus sentimientos hacia ella son apasionados.

Aquí podríamos señalar una regla de actuación enunciada por Todorov en el estudio de «Les Liaisons...» (4), que se puede aplicar a la novela de Mauriac. Cuando Thérèse se da cuenta de lo poco sensata que es su pasión por Anne, actúa en contra de ella: decide casarse con Bernard, siendo consciente de que con el matrimonio «elle entrait dans un ordre. Elle se sauvait» (5).

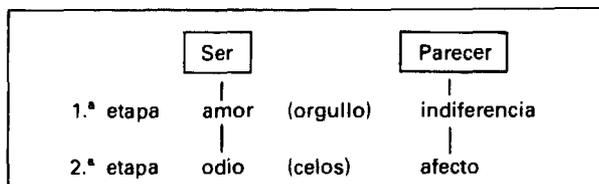
Durante su luna de miel, «horrible», la carta que recibe de Anne, anunciándole que está enamorada de Jean Azévedo, le llena de celos y de odio, le da una razón para vivir: tiene que cumplir un trabajo urgente, Anne tenía que saber «que le bonheur n'existait pas» (6). Para que Anne no se case con Jean, Thérèse utiliza conscientemente la hipocresía. Así ella, que odia a su familia, va a actuar según los deseos de esta familia: le ayudará a alejar a Anne de Jean. Thérèse, la rebelde, parece entonces la recién casada más sensata que pueda existir. Pero es sólo un parecer; en su ser sabe que ese «reptil» que dormía en su seno, ha despertado ya y actúa con todas sus fuerzas encubiertas (7).

Si Thérèse no ha podido lograr en un principio imponer su voluntad sobre Anne (Anne se ha quedado indiferente hacia su amiga), en esta segunda etapa sí logra imponer lo que los críticos interpretan como «volonté de puissance» o «mythologie de l'intelligence».

Thérèse logra su objetivo de alejar a Anne de Jean y vive entonces una época de «letargo» («hébétude»): su trabajo ha terminado y en sus relaciones con Anne reina la indiferencia, hasta que el asunto de la boda de Anne vuelve a resurgir.

En el penúltimo capítulo, Thérèse, destrozada interiormente en suclusión de Argelouse, se niega a comer y a obedecer las órdenes de Balionte. Pero una carta (otra vez) la vuelve dócil: se obliga a sí misma a comer, a revivir. Por ella se entera que el hijo Deguilhem se casará con Anne (ésta no lo puede soportar) si logra tener una opinión favorable sobre Thérèse (acusada del envenenamiento de su marido). Por eso Thérèse pondrá todo su esfuerzo en volver a la vida, para no asustar al hijo Deguilhem. La hipocresía actúa otra vez conscientemente en ella: nunca se ha mostrado tan cariñosa con su amiga, «je me rejouis de ton bonheur, ma petite Anne» (8).

ESQUEMA DE LAS RELACIONES DE THERÈSE CON ANNE



(1) B. TOMACHEVSKI: «Thématique (1925)», in *Théorie de la Litt.*, Seuil, 1965.

(2) TZVETAN TODOROV: «Littérature et Signification», Larousse, 1967.

(3) F. MAURIAC: «Th. Desqueyroux», *Le Livre de Poche*, B. Grasset, 1927, págs. 34-37.

(4) T. TODOROV: «Lit. et Signif.», pág. 63.

(5) F. MAURIAC: «T. Desqueyroux», pág. 40.

(*) Profesora Agregada de Francés en el IB «Figueras Pacheco». Alicante.

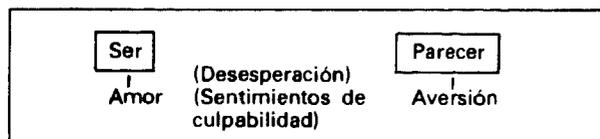
(6) Idem, pág. 61.

(7) Idem, pág. 42. En su *Semántica Estructural*, Gredos, 1976, A. Greimas, pág. 358, analizando el universo de Bernanos, señala en el inventario del bestiario la disyunción roedor: véase reptil: Los roedores devoran la carne, los reptiles succionan la sangre.

(8) Idem, pág. 163.

su retrato vivo. Marie ha heredado de su madre no sólo sus orejas, demasiado grandes, sino también sus pasiones, sus sufrimientos. Thérèse piensa con desesperación que es responsable de la vida de su hija, que es culpable de esa vida que será desdichada por la ley ineluctable de la sangre, y por un instante quisiera llevársela consigo a la muerte.

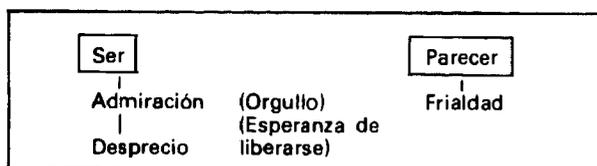
ESQUEMA DE LAS RELACIONES DE THÉRÈSE CON MARIE



RELACIONES DE THERÈSE CON JEAN AZEVEDO

En los primeros encuentros, Jean la deslumbra. Thérèse ha encontrado, por fin, un ser diferente de los que conoce en las Landas, un ser entregado a los placeres del espíritu y de la amistad. Para él las apariencias, la fachada, no cuentan en absoluto, «être soi-même» es lo único importante. La joven se siente halagada por Jean: «Je vous connais de réputation... vous ne ressemblez pas aux gens d'ici» (16). Además se siente atraída por la vida de libertad que este parisino le describe. Para ponerse a su altura, Thérèse representa el papel de la mujer intelectual, enterada de todo, «il citait des noms...; et je feignais de ne pas les entendre pour la première fois». Thérèse representa el papel de una mujer segura de sí misma, con mirada directa y gestos jamás indecisos. Pero este fingir por orgullo (no puede pasar por alto su reputación de mujer inteligente) y con la esperanza de que Jean le ayudará a encontrarse a sí misma, a liberarse, se vuelve en su contra. Jean se va a París y no escribe a la joven. Decepcionada, Thérèse descubre como es en realidad («cet imbécile») y reconoce que ha adoptado la actitud más contraria a la que podía haberle gustado; en vez de esta frialdad, de esta seguridad, de esta «simplicité trompeuse», la joven se da cuenta que falsas complicaciones hubiesen gustado más a Jean. Thérèse reconocerá también que había prestado demasiada importancia a la filosofía de Jean, que calificará de «ragoût, de pauvres sophismes», pero que en su momento le atrajo por enseñarle el camino de su liberación y justificar su actuación en contra de Bernard.

ESQUEMA DE LAS RELACIONES DE THÉRÈSE CON JEAN



THERÈSE Y SU DUALIDAD

Sabe muy bien la joven landesa que existen dos Thérèse, dos seres en uno, completamente antagónicos. Una Thérèse, criatura extraña y sin nombre, de

rostro horrible («son vrai visage») (17), de mirada insostenible, capaz de aniquilar a Anne o de envenenar a Bernard; otra Thérèse orgullosa de casarse con un Desqueyroux, orgullosa de «tenir son rang au sein d'une bonne famille de la lande» (18), y que sueña esperanzada con el perdón de su marido.

El drama de la joven, ella misma tiene plena conciencia de ello, es no saber optar por ninguna de estas dos Thérèse (19). Las paradojas, las mentiras, esta necesidad de «se remasquer» sin cesar, el servirse de la apariencia de una Thérèse (la razonable) para que la otra (cuyo corazón está lleno de fuerzas oscuras) actúe impunemente, llenan la vida de esta joven condenada «au mensonge jusqu'à la mort» (20).

EL MUNDO DE LA MENTIRA

Analizando las relaciones de Thérèse Desqueyroux con los principales personajes de la novela de Mauriac, hemos constatado la existencia de estos dos niveles que Todorov señalaba en *Les Liaisons Dangereuses: el nivel del ser y del parecer*. En este último nivel, el del parecer, abunda todo un léxico referente a la mentira. Así hemos podido hacer un inventario de las palabras que evocan esta idea de la mentira:

<i>mentir</i> (2 veces)	<i>feindre</i> (3 veces)	<i>tromper</i> (4 veces)
<i>menteuse</i> (2 veces)	<i>feinte</i> (2 veces)	<i>trompeuse</i> (1 vez)
<i>mensonge</i> (4 veces)		<i>se dupe</i> (1 vez)

<i>donner le change</i> (2 veces)	<i>se masquer</i> (3 veces)
<i>sauver la face</i> (2 veces)	<i>farder</i> (3 veces)
<i>composer son visage</i> (1 vez)	<i>démasquer</i> (2 veces)
<i>faire des gestes</i> (1 vez)	<i>faire semblant</i> (6 veces)
<i>prononcer des formules</i> (1 vez)	

<i>catcher</i> (11 veces)	<i>rêver</i> (1 vez)
<i>dissimuler</i> (1 vez)	<i>composer un bonheur</i>
<i>laisser dans l'ombre</i> (1 vez)	<i>inventer</i> (2 veces)
<i>embusquer</i> (1 vez)	<i>créer</i> (1 vez)
<i>maladies secrètes</i>	<i>imaginer</i> (1 vez)
<i>recouvrir, ensevelir</i>	

<i>hypocrisie</i>	<i>faux, fausse</i> (7 veces)
-------------------	-------------------------------

<i>jouer</i> (4 veces)	<i>paraître</i> (20 veces)
<i>jeu</i> (4 veces)	

Inventario amplísimo, al que se opone el léxico del campo de la verdad:

<i>réellement</i> (2 veces)
<i>vérité</i> (2 veces)
<i>véridique</i> (1 vez)
<i>au vrai, au fond</i> (12 veces)
<i>vraiment, vrai</i> (12 veces)

Este inventario del campo de la verdad es mucho más reducido que el anterior, lo que prueba la importancia de la mentira en esta novela de Mauriac y la plena coincidencia del elemento lexicográfico con las relaciones del personaje principal.

Los vocablos que constituyen el mundo de la mentira en *Thérèse Desqueyroux* pueden agruparse también según el modelo de A. Greimas (*Semántica Estructural*, págs. 359 y sig.), en:

— Mentiras secundarias, véase mentiras esenciales.

(17) Idem, pág. 45.
 (18) Idem, pág. 179.
 (19) Idem, pág. 179.
 (20) Idem, pág. 93.

(16) Idem, pág. 86.

En las secundarias, Greimas incorpora:

- El artificio,
- La hipocresía,
- La impostura,
- Las mentiras de las actitudes, etc.

Todas ellas están presentes en la novela y son simplemente figuras hipotéticas de las mentiras esenciales, de las que mencionamos con relación a Thérèse:

- Orgullo; desprecio.
- Desesperación; sueño.
- Odio; egoísmo.

Este nuevo agrupamiento nos indica con más nitidez los motivos de las mentiras de Thérèse.

— Orgullo; desprecio: Thérèse está orgullosa de sí misma, cuando miente a unos y a otros, practica muy bien la «science» del engaño; es algo que le es propio. Sobreestimación de sí misma = subestimación de los demás. Aquí encontramos el léxico de «tromper, feindre y jouer» con los demás.

— Desesperación: Thérèse miente también por desesperación, porque su vida es un sufrimiento y una duda perpetua. Léxico de «me masquer, sauver la face, donner le change...». Como Thérèse está desesperada por su vida real, busca evasión en los sueños: crea, inventa, compone una felicidad, imagina...

— Odio, egoísmo: El egoísmo de Thérèse (moi, moi...) junto con su orgullo y desprecio a los demás le lleva al odio. Parece razonable, cariñosa, hasta caritativa, cuando actúa contra los demás con un odio implacable.

Finalmente constatamos, volviendo al inventario lexicográfico, que en cada uno de los apartados «mentir, feindre, tromper», etc., Thérèse no es el único sujeto actante. Los demás personajes están también inmersos en este campo de la mentira: Bernard actúa para «guardar las apariencias», Jean «juega con

Anne», las familias saben perfectamente «ensevelir leurs ordures». Esta constatación nos lleva a afirmar que Thérèse no es el único personaje en el cual es perceptible este nivel del ser y del parecer. En efecto, la duplicidad existe en cada personaje y se revela la disyunción de la apariencia y la esencia en cada uno de ellos:

— Bernard, católico ferviente, actúa con el más profundo egoísmo y no perdona a su mujer.

— Anne, joven formal y burguesa, se volverá «rebelde» por amor.

Pero hay una diferencia entre Thérèse y estos personajes: Thérèse es consciente de la existencia de estos dos niveles del ser y del parecer; por eso, sin duda, juega con ellos, los utiliza, según sus deseos, para engañar a la familia y a la sociedad. Todorov llama a esta clase de personajes los personajes «fuertes» de una novela. Los demás, en cambio, no se dan cuenta de su duplicidad y actúan por mala fe o ingenuidad. El propio autor de la novela nos confirma esta clasificación, cuando dice en el prólogo de su libro que Bernard es un «époux naïf», lo que corresponde a la calificación de «débiles», que emplea Todorov para estos personajes.

La personalidad de Thérèse Desqueyroux sumerge la novela de Mauriac en un ambiente impregnado de falsedad y de mentira. Ambiente no solamente perceptible a nivel lexicográfico, sino también a nivel de las relaciones de la heroína con los demás personajes, relaciones situadas en los dos niveles del ser y del parecer; y ya que son las relaciones de Thérèse con los demás personajes las que organizan el desarrollo de la narración, podemos afirmar con Todorov que el personaje es absolutamente imprescindible en el análisis de la novela.

TEXTOS SANTILLANA

DE IDIOMAS PARA BUP

INGLES

SERIE SANTILLANA

Inglés 1.º	Precio
Libro del Alumno	454
3 cassettes	2.040
Guía Didáctica del Profesor	399

Inglés 2.º

Libro del Alumno	443
3 cassettes	2.040
Guía Didáctica del Profesor	335

Inglés 3.º

Libro del Alumno	413
------------------------	-----

SERIE «HORIZONS» (Mangold)

Horizons I

Libro del Alumno	336
5 cassettes	3.400
Guía Didáctica del Profesor	76

Horizons II

Libro del Alumno	518
3 cassettes	2.040

Horizons III

Libro del Alumno	463
2 cassettes	1.360

FRANCES

SERIE SANTILLANA

Francés 1	Precio
Libro del Alumno	446
3 cassettes	2.040
Guía Didáctica del Profesor	335

Francés 2

Libro del Alumno	446
3 cassettes	2.040
Guía Didáctica del Profesor	335

Francés 3

Libro del Alumno	413
------------------------	-----

SERIE «DESTINATION PARIS» (Mangold)

Destination Paris I

Libro del Alumno	486
5 cassettes	3.400

Destination Paris II

Libro del Alumno	664
5 cassettes	3.400

Destination Paris III

Libro del Alumno	463
4 cassettes	2.720

SANTILLANA. Sólo enseñanza.

Siempre de calidad.

Contribución al estudio de las fuentes francesas de Feijoo

Por Germán PALACIOS RICO (*)

La francofilia de Feijoo es ya un tópico. Salta a la vista de cuantos se asoman a su vasta obra la enorme deuda contraída con la cultura francesa por el monje ilustrado. Y es que para Feijoo, hombre europeo, la Francia del siglo XVIII es la cifra y compendio de Europa.

El interés de nuestro escritor por la lengua francesa está patente a lo largo de toda su obra, pero de un modo especial en el Discurso XV del tomo I del *Teatro Crítico*, en el que establece un «paralelo entre las lenguas castellana y francesa». Con unos criterios lingüísticos avanzados para la época, Feijoo compara los tres principales dialectos del latín: el italiano, el español y el francés, y concluye atribuyendo a esta lengua la misión que antaño desempeñara el latín.

Pero no es ésta la única ocasión en que el sabio benedictino se ocupa del problema. El Feijoo de los comienzos, el novicio de la cultura francesa, que despierta a su vocación francófila en el primer tomo del *Teatro Crítico*, publicado en 1726, la revalida y consagra brillantemente al final de su larga carrera, dedicando en el tomo V de sus *Cartas Eruditas*, en 1760, una larga disertación de 27 páginas a hacer una comparación muy audaz entre la lengua griega y la francesa.

Para Feijoo, hombre de la ilustración, es el criterio de utilidad el que debe prevalecer a la hora de optar entre griego y francés. Todo el rico legado de la Grecia clásica —dice el escritor— nos ha sido transmitido a través del latín. La Grecia decadente de hoy —prosigue— nada nuevo puede ofrecernos; por consiguiente, concluye el Padre Maestro que es tiempo perdido el dedicado al estudio del griego. Latín y francés son para él las lenguas de cultura que es preciso conocer. En la clásica querrela entre antiguos y modernos Feijoo toma partido por éstos, aunque sin renunciar al conocimiento del mundo clásico; opción tal vez discutible para un humanista de nuestro tiempo; pero hay que situar al autor en su época y reconocer el papel de renovador que estaba desempeñando.

¿Cuál es la razón de la apasionada apología que Feijoo hace del francés?

Una rápida ojeada al Catálogo Bibliográfico de las Fuentes Extranjeras de nuestro escritor, minuciosamente establecido por DELPY (1), que rastreó las citas de autores extranjeros en el *TEATRO* y en las *CARTAS*, nos da una lista de 64 entre alemanes, italianos,

holandeses y portugueses, mientras que la nómina de autores franceses sobrepasa los doscientos. Esto requiere una explicación: la competencia lingüística de Feijoo no abarca el inglés ni el alemán. El mismo nos dice que sólo leía francés, italiano y portugués, además, por supuesto, del latín. Es en esta lengua en la que conoce a los autores ingleses y alemanes, aunque también a través de traducciones francesas.

Revisando el catálogo de los libros pertenecientes a la biblioteca particular del Padre Feijoo, cedidos en depósito por la Biblioteca Provincial de Lugo al Monasterio de Samos y desaparecidos en el incendio de aquel convento, hemos comprobado que de una lista de 71 títulos, 39 son franceses.

Es, pues, evidente que Feijoo, lector infatigable, espíritu de una vasta curiosidad enciclopédica, sacia su sed de noticias esencialmente en fuentes francesas.

Justo es decir que esta devoción feijooniana por la cultura francesa se vio correspondida y tuvo su eco en el país vecino. En efecto, los redactores de *Mémoires de Trévoux*, no siempre atentos a cuanto se publicaba entonces en España, dedicaron una amplia reseña al *Teatro Crítico* en el momento de su aparición en España, al tiempo que anunciaban su inmediata traducción al francés. La obra de nuestro benedictino nacía ya con unas garantías de difusión en la Europa ilustrada.

Es bien sabido que Feijoo hace incursiones en los campos más diversos del saber, pero sus preferencias son los temas científicos. Biología, Medicina, Física, Matemáticas, son los campos elegidos por nuestro escritor para llevar a cabo su campaña de «impugnar o reducir a dudosas varias opiniones comunes». Sus armas son la razón apoyada en la experiencia y su combate, el de un polemista esforzado, empeñado en la noble tarea de sacudir a su pueblo del letargo y redimirlo de la miseria intelectual.

¿En qué medida Feijoo sigue a sus modelos y hasta qué punto merece ser absuelto de la acusación de plagio, de la que él mismo se defiende donosamente en respuesta a los cargos que le hacen sus enemigos tachándole de ser un mero eco de las *Mémoires de Trévoux*?

He aquí el problema que vamos a bordar en nuestro trabajo. Para ello hemos elegido unos textos franceses de La Bruyère y de Pascal, que vamos a comparar con otros de Feijoo sobre temas idénticos.

Nuestro escritor leyó a La Bruyère. Entre los libros personales de Feijoo figuran *Les caractères de*

(1) DELPY, G.: *Bibliographie des sources françaises de B. Feijoo*, Thèse complémentaire pour le Doctorat es Lettres, Paris, Librairie Hachette, 1936.

(*) Catedrático de Francés del IB «Valle-Inclán». Pontevedra.

Théophraste et la suite traduits du grec, avec les caractères ou les mœurs de ce siècle, editado en Lyon en 1747, en cuatro volúmenes, que llevan la firma y rúbrica del Padre Maestro.

Transcribimos a continuación un pasaje del autor francés y otro del español, en los que creemos reconocer una semejanza de estilo:

LA BRUYERE

Portrait d'un égoïste

GNATHON ne vit que pour soi, et tous les hommes ensemble sont à son égard comme s'ils n'étaient point: non content de remplir à une table la première place, il occupe lui seul celle de deux autres; il oublie que le repas est pour lui et pour toute la compagnie, il se rend maître du plat, et fait son propre de chaque service; il ne s'attache à aucun des mets, qu'il n'ait achevé d'essayer tous tout à la fois: il ne se sert à table que de ses mains; il manie les viandes, les remanie, démembré, déchire, et en use de manière qu'il faut que les conviés, s'ils veulent manger, mangent ses restes [...]. Il se fait quelque part où il se trouve, une manière d'établissement, et ne souffre pas d'être plus pressé au sermon ou au théâtre que dans sa chambre; il n'y a dans un carrosse que les places du fond qui lui conviennent; dans toute autre, si on veut l'en croire, il pâlit et tombe en faiblesse; s'il fait un voyage avec plusieurs, il les prévient dans les hôtelleries, et il sait toujours se conserver dans la meilleure chambre le meilleur lit [...]. Il embarrasse tout le monde, ne se contraint pour personne, ne connaît des maux que les siens, que sa réplétion et sa bile, ne pleure point la mort des autres, n'appréhende que la sienne, qu'il rachèterait volontiers de l'extinction du genre humain.

(LA BRUYERE: *Les Caractères*, 335-336, Classiques Garnier, Paris, 1962.)

FEIJOO

EMILIO (quiero darle este nombre) es reglado en la mesa, modesto en la conversación: no tiene más comercio que el preciso con el otro sexo: asiste al templo frecuente y devoto. No ha menester más para que respete su virtud todo el pueblo. Sin embargo, yo sé que este mismo Emilio con pleitos injustos oprimió algunos vecinos suyos. Véole solicitar honores y riquezas por todos los medios posibles. Cualquiera leve injuria que reciba la estampa con caracteres indelebles en la memoria. Aunque está bien surtida su casa, no parecen pobres a su puerta. Asiste a la murmuración y con mucho gusto, si cae la nota sobre sujetos de mérito sobresaliente que le puedan disputar la estimulación pública. Favorece pretensiones injustas de sus aliados o dependientes. Cuando se trata de alabar o vituperar a otros, la parcialidad es el único móvil de su lengua. No aprecia la virtud de otros; y si por algún camino le incomoda, cuanto está de su parte la desautoriza. Noto sus cultos hacia los poderosos, y sus sequedades con los humildes. En fin, apenas se ve movimiento en este hombre que no vaya hacia el interés propio, aunque se ofrezca atropellar el derecho ajeno.

(FEIJOO: *Teatro Crítico*, tomo III, pág. 443, Blas Román, Madrid, 1781.)

He aquí dos retratos de un mismo tipo humano: el egoísta, ambos hechos de mano de artista; más detallado y artificiosos el de La Bruyère; más conciso, pero no menos acabado, el de Feijoo. Ambos escritores tienen el mismo modelo: el burgués, recién instalado en una esfera social superior a la de su procedencia y resuelto a consolidar su situación y a prosperar a toda costa.

Las técnicas de composición del cuadro difieren en ambos escritores. La Bruyère, igual que La Fontaine en algunas de sus fábulas, parte de una idea general, que va analizando con minuciosos detalles, ofreciénd-

LES
CARACTERES
DE THEOPHRASTE
TRADUITS DU GREC.
AVEC
LES CARACTERES
OU
LES MOEURS
DE CE SIECLE.



A PARIS,
Chez ESTIENNE MICHALLEY,
premier Imprimeur du Roy, rue S. Jacques,
à l'Image Saint Paul.

M. DC. LXXXVIII.
Avec Privilège de Sa Majesté.

B.N. Imprimeur

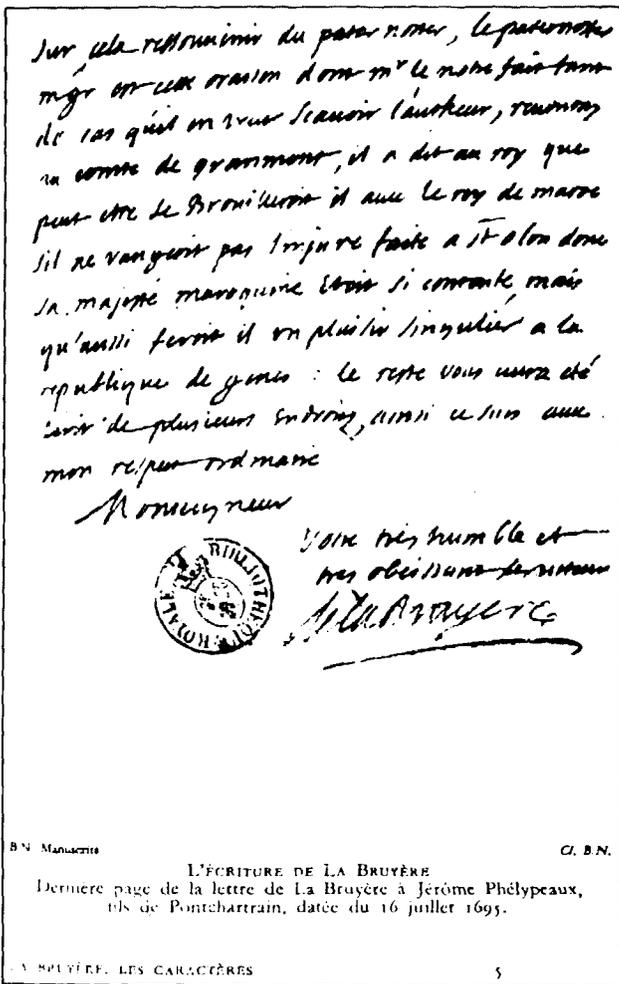
C. B.N.

PAGE DE TITRE DE LA PREMIÈRE ÉDITION DES *Caractères*

donos un retrato pintoresco y realista de un tipo humano odioso, el egoísta. La mesa, el teatro, la iglesia y los viajes son los escenarios en que sitúa a su personaje, porque todos ellos eran en su época ocasión de hacer vida de sociedad y, por tanto, de ejercitar las buenas maneras poniendo en práctica el código de virtudes necesarias para la convivencia. Dedicó la mitad de su descripción al comportamiento de Gnathon en la mesa y con frases dignas de Rabelais nos evoca los grandes banquetes de la nobleza francesa del siglo XVII, en los que consumían grandes cantidades de carne. Con un arte estudiado, no exento de preciosismo, mantiene vivo hasta el final el interés del lector, resumiendo en breves frases llenas de sutil ironía toda una larga y detallada descripción.

Por el contrario, Feijoo comienza por presentarnos en rápidas pinceladas el aspecto atractivo de su personaje colocándolo en distintas situaciones: en la mesa, en sus relaciones con el otro sexo y en el templo. En tres breves frases, que luego resume, nuestro escritor consigue su objetivo. En una segunda parte, cuya extensión contrasta con la anterior, va acumulando una serie de rasgos que ponen de relieve los vicios de esa misma persona: la injusticia, el afán de honores y riquezas, el desprecio de los humildes y la adulación a los poderosos; en suma, el reverso odioso de una medalla que se anunciaba muy diferente. Finalmente, en una breve síntesis nos sugiere una enseñanza moral, sin dar apariencia de ello.

Uno y otro, La Bruyère y Feijoo, por vías diferentes,



ilmente a los actores en escena consiguiendo la atención creciente del lector hasta el final.

Sin duda, el autor francés sigue de cerca a Teofrasto, su modelo griego, al que tradujo; pero lo que creemos descubrir es una influencia de La Bruyère sobre Feijoo, que de ningún modo puede calificarse de imitación servil.

PASCAL Y FEIJOO

Delpy, en su *Bibliographie des sources françaises de Feijoo* (2) ya citada, menciona un pasaje de nuestro benedictino en el que, hablando de las experiencias realizadas por Pascal en el Puy-de-Dôme para medir la presión atmosférica, dice: «El ingeniosísimo matemático Mons. Pascal, bien conocido en el mundo por su libro de las Cartas Provinciales» (página 121 de *Ilustración Apologética*). No hemos encontrado en la obra de Feijoo otra referencia explícita a Pascal, y aun ésta puede ser de segunda mano, tomada de alguna de las múltiples fuentes francesas manejadas por nuestro benedictino. En el inventario de los libros personales del Padre Maestro no figuran los *Pensées* de Pascal, pero de aquí no puede deducirse que Feijoo no conociese las obra, ya que, como hemos visto, leyó muchos más libros de los que figuran en aquel catálogo. De cualquier modo, la curiosa coincidencia de temas y de estilo, que vamos a analizar, parece probar que nuestro monje leyó a Pascal.

En efecto, en el capítulo II de *Pensées*, al hablar de los dos infinitos, dedica Pascal unas bellas páginas a tratar de la influencia que la imaginación ejerce en nuestros juicios. De ellas entrasacamos algunas frases:

- Superbe puissance, ennemie de la raison;
- ... a établi dans l'homme une seconde nature;
- qui voudrait ne suivre que la raison serait fou;
- l'homme a eu bien raison d'allier raison et imagination;
- l'imagination fait la beauté, la justice, le bonheur, qui est le tout du monde;
- l'imagination grossit le temps présent, les petits objets;
- l'imagination amoindrit l'éternité, les grands objets, comme Dieu.

(*Pensées*, págs. 65, 67, 68, 69, 71 y 72. Livre de Poche, Gallimard, 1970.)

En el tomo IV de sus *Cartas Eruditas*, Feijoo dedica la carta 8.^a al mismo tema. A lo largo de 11 páginas de amena lectura trata de precisar en qué medida IMAGINACIÓN y RAZÓN influyen en nuestra voluntad. Destacamos algunos pasajes de la carta que nos permiten establecer una relación con sus correspondientes de los *Pensées*:

- Esta que llamamos IMAGINATIVA, es una potencia potentísima en nosotros;
- ella mueve, aquieta, enciende o apaga nuestras pasiones;
- el amor, el odio, la ira, la concupiscencia, tantas veces rebelde a la razón, sin repugnancia obedecen al imperio de la IMAGINATIVA.

(FEIJOO: *Cartas Eruditas*, tomo IV, pág. 109, Blas Román, Madrid, 1781.)

(2) Obra citada, pág. 33.

llegan a la misma meta; pero hay en ambos una semejanza de estilo: frases breves, incisivas, que expresan la realidad de los menudos detalles y mantienen alerta al lector hasta el desenlace de la comedia; vemos en los dos textos una predilección por la yuxtaposición y la coordinación; una lengua rica y familiar en La Bruyère, que gusta de términos concretos reveladores de actitudes que corresponden a un estado psicológico; más abstracta y técnica en Feijoo, como corresponde al estudio moral del personaje, que es el que predomina en su descripción.

La penetración psicológica de ambos escritores se refleja en detalles concretos. La utilización de verbos muy expresivos en los dos textos nos hace imaginar al personaje en acción, adoptando a veces posturas ventajosas, gesticulando en otras ocasiones con actitudes teatrales, como en una escena de comedias. Así hallamos en Feijoo:

SOLICITA, DISPUTA, FAVORECE, INCOMODA, DESAUTORIZA, OPRIMIO, ALABA, VITUPERA, APRECIA...

y en La Bruyère:

OCCUPE, OUBLIE, MANIE, REMANIE, TOURNE, EMBARRASSE, SOUFFRE, PLEURE, APPREHENDE...

Todos estos recursos de estilo contribuyen a matizar el decorado dentro del cual nos imaginamos fá-

Y continúa nuestro escritor, mostrándonos los efectos del enfrentamiento de ambas potencias, con estas palabras:

- La Intelectiva representa a la voluntad como más conveniente, un bien sólido y duradero; la Imaginativa, un bien leve y fugitivo.
- No siempre... prevalece esta representación segunda a la primera para la aceptación de la voluntad;
- la voluntad elige el mayor bien cuando la proposición del entendimiento es clara y despejada y la opuesta de la Imaginativa débil, lánguida y confusa.

(FEIJOO: *Cartas Eruditas*, tomo IV, págs. 111-112, Blas Román, impresor, Madrid, 1781.)

Así pues, Pascal y Feijoo coinciden en reconocer la lucha que el hombre libra entre las dos potencias: RAZON e IMAGINACION pascalianas, INTELECTIVA e IMAGINATIVA feijoonianas, señalando que esta última a menudo triunfa usurpando los fueros de la razón.

Pero nuestro benedictino, más dado a la ciencia positiva que a las especulaciones metafísicas, desciende en su exposición a planos más sensibles, inteligibles para todos. Feijoo no renuncia a su vocación de pedagogo y en la carta que venimos comentando nos refiere en otro pasaje los efectos de la lectura de comedias, novelas e historias fabulosas en las personas sensibles. Para ilustrar su aserto, aduce un testimonio sacado de la Historia del Teatro Francés: «Lei —dice— que en la representación de una bella tragedia se notó que todas o casi todas las damas asistentes estaban con los lienzos en las manos, para enjugar las lágrimas, que frecuentemente les caían a las mejillas» (3). Prosigue refiriendo observaciones personales: el bostezo, el llanto, la risa, que se nos contagian, etc., y termina contando la noticia leída en el P. Malebranche de una criada que estaba alumbrando y sufría un dolor acerbo en un pie en el mismo momento en que estaban operando a su amo en la misma parte del cuerpo.

Feijoo da la explicación de esos fenómenos diciendo que hay un mecanismo en el hombre que actúa de este modo: la IMAGINACION mueve los ESPIRITUS y éstos producen los HUMORES, que son la manifestación externa del llanto, la risa, etc. Transcribimos otro párrafo de Pascal que trata del predominio de la Imaginación sobre la razón en algunas ocasiones para compararlo con lo que Feijoo escribe sobre el mismo tema:

PASCAL

Le plus grand philosophe du monde, sur une planche plus large qu'il ne faut, s'il y a au-dessous un précipice, quoique sa raison le convainque de sa sûreté, son imagination prévaut. Plusieurs n'en sauraient soutenir la pensée sans pâlir.

(*Pensées*, pág. 67, «Livres de Poche», Ed. Gallimard, 1970.)

FEIJOO

Muchos no se atreven a andar por la senda estrecha y elevada de una cornisa o de una viga, dando por infalible la caída, por más que el entendimiento les muestra que el camino es mucho más ancho que el espacio que han de ocupar sus pies.

(FEIJOO: *Cartas Eruditas*, pág. 114, tomo IV, Blas Román, Impresor, Madrid, 1781.)

¿Mera coincidencia de temas en ambos escritores? ¿Feijoo se inspira en Pascal? Evidentemente las grandes ideas no son patrimonio de una sola persona ni la imitación de un modelo niega originalidad y talento al artista que se inspira en él. El propio Pascal nos dice que es el arte de la composición y del estilo lo que atribuye la originalidad de un escritor, incluso imitando a su modelo, que para él es Montaigne:

Qu'on ne dise pas que je n'ai rien de nouveau: la disposition de matières est nouvelle; quand on joue à la paume, c'est une même balle dont on joue l'un et l'autre, mais l'un la place mieux.

(PASCAL: *Pensées*, pág. 38, «Livres de Poche», Gallimard, 1970.)

Siguiendo el simil de Pascal, en esta partida reconocemos análoga destreza a ambos contrincantes, aunque podamos suponer que nuestro escritor aprendió del francés.

Pero no es este el único paralelismo que hemos encontrado entre ambos. Leyendo detenidamente a Feijoo se encuentran extrañas analogías de tema y de estilo con Pascal. En el discurso II del tomo V de las *Cartas Eruditas*, el Padre Maestro trata el mismo tema de los dos infinitos del que nos habla Pascal en la Apología de la Religión Cristiana de sus *Pensées*. Una lectura comparada de ambos textos nos descubre la identidad de sus ideas maestras, la gran analogía de la línea argumental y la misma intención moralizante en uno y otro.

El plan de Pascal es demostrar la desproporción física e intelectual entre el hombre y la naturaleza, describiendo al hombre como un enigma que flota entre dos infinitos, incapaz de conocerlo todo, incluso a sí mismo, para llegar a la conclusión de que es necesario buscar a Dios.

El título que Feijoo da al discurso mencionado: «El todo y la nada; esto es, el Criador y la criatura, Dios y el hombre» (Discurso segundo..., en el cual, representando al hombre su pequeñez, se procura abatir su vanidad), es ya de por sí el anuncio de analogía con el tema pascaliano, que se va comprobando a medida que avanzamos en su lectura.

Para llegar a la misma conclusión, cada escritor se sirve, sin embargo, de recursos propios: Pascal nos conduce a la meta fijada a través de 16 páginas defendiendo el rigor del matemático y la habilidad del polemista su tesis de la miseria del hombre sin Dios, mientras que Feijoo deja volar su pluma por un campo que él amaba, el de la Astronomía, para probarnos, a lo largo de unas 40 páginas, la infinita desproporción entre el hombre y el universo y llegar a idéntica conclusión: la necesidad de encontrar a Dios.

Pero la concordancia de ideas y aun de estilo entre nuestro escritor y el francés es fácilmente reconocible en otros capítulos de *Pensées* y *Teatro Crítico*. En efecto, en el discurso 6.º del tomo IV, titulado «Maravillas de la naturaleza», dedicado a describir «l'infinité de petitesse» de Pascal, nuestro benedictino sigue un camino paralelo al de su posible modelo con idéntica intención moralizante, si bien la angustia jansenista del filósofo francés ni siquiera tiñe la transparente ortodoxia del español.

He aquí algunos extractos de «Les Deux Infinis», de Pascal, y de «Maravillas de la naturaleza», de Feijoo, cuya comparación ilustrará nuestra tesis:

PASCAL

Mais pour lui présenter un autre prodige aussi étonnant, qu'il recherche dans ce qu'il connaît les choses les plus

(3) FEIJOO: *Cartas Eruditas*, tomo IV, págs. 113-114, Blas Román, Madrid, 1781.

déliçates. Qu'un ciron lui offre dans la petitesse de son corps, des parties incomparablement plus petites, des jambes, avec des jointures, des veines dans ces jambes, du sang dans ces veines, des humeurs dans ce sang, des gouttes dans ces humeurs, des vapeurs dans ces gouttes; que divisant encore ces dernières choses, il epuise ses forces en ces conceptions, et que le dernier objet où il peut arriver soit maintenant celui de notre discours; il pensera peut-être que c'est là l'extrême petitesse de la nature. Je veux lui faire voir là-dedans un abîme nouveau.

Qui se considère de la sorte, s'effraiera de soi-même, et, se considérant soutenu dans la masse que la nature lui a donnés... il tremblera dans la vue de ces merveilles;

Qui suivra ces étonnantes démarches? L'auteur de ces merveilles les comprend. Tout autre ne le peut faire.

(PASCAL: *Pensées*, «Livre de Poche», págs. 48, 49 y 50, Gallimard, 1970.)

FEIJOO

Todos estos pequenísimos animales tienen ojos, y en éstos toda aquella división de túnicas y humores, que esencialmente se requiere para la visión. Tienen nervios, venas, arterias, músculos y todas esas artes se componen, como es preciso, de innumerables fibras. ¿Dónde vamos a parar con tan portentosa pequeñez? Parece que hemos llegado a los últimos bordes, donde el ser confina con la nada. ¡O qué lejos estamos aun de las margenes de aquel abysmo! Aun resta infinito camino que andar para llegar a ellas. ¿Infinito? Sí. No menos infinito; porque si se contempla una fibrecilla tan sutil, que no sea la milésima parte del nervio de uno de esos imperceptibles animalillos, esa misma fibrecilla es divisible en otras menores, y menores sin término alguno.

O Grandeza, o Poder, o Sabiduría de aquel inefable Supremo Ente, que es la vida y alma de todo. Venga ahora el insensato Atheista a decirnos que todas estas maravillas resultan de los vagantes átomos o son mera producción de la naturaleza de las cosas.

(FEIJOO: *Teatro Crítico*, págs. 296-297, Blas Román, Madrid, 1781.)

El cotejo de ambos textos nos descubre su estrecho parentesco: identidad de intenciones en los dos escritores y analogía de su línea argumental, aun conservando cada uno sus características propias. El texto de Pascal es de un gran rigor científico y de una clara

conciación matemática; Feijoo parece comunicarnos los resultados de una observación microscópica, buscando una base experimental a sus razonamientos, que resultan perfectamente claros.

Pero además hallamos en ambos textos un estrecho paralelismo de vocabulario. Así, encontramos en Pascal:

VEINES, SANG, JOINTURES, PETITESSES, ATOME, ABIME, MERVEILLE, ETONNANT, PRODIGE, etc.;

y en Feijoo:

VENAS, HUMORES, ARTERIAS, FIBRAS, NERVIOS, PEQUEÑEZ, INFINITO, ATOMO, ABISMO, PORTENTOSO, MARAVILLA, etc.

Y si llevamos más adelante nuestro análisis, descubrimos la misma analogía entre los «Mot thème» de Pascal:

PETIT, PETITESSE, MERVEILLE, ETONNANT,

y los de Feijoo:

PEQUEÑO, PEQUEÑEZ, MARAVILLA.

¿Qué conclusiones podríamos formular como resultado de este estudio comparativo entre el escritor francés y el español?: ¿que ambos han bebido en las mismas fuentes?; ¿o que Feijoo, además de Montaigne y de Gassendi, maestros de Pascal, leyó también los *Pensées*?

Sin negar la influencia que aquellos dos autores, a quienes él cita frecuentemente, hayan podido ejercer sobre nuestro benedictino, nos atrevemos a afirmar que Feijoo conoció directamente la obra de Pascal. Una lectura más detenida del TEATRO y de las CARTAS, comparadas con la de los *Pensées*, no haría sino añadir argumentos a nuestra tesis.

Terminamos evocando el símil pascaliano de la partida de pelota: cada jugador la lanza a su manera. De ningún modo se puede negar originalidad a Feijoo, ni mucho menos acusarle de plagio, como hicieron despiadadamente sus apasionados enemigos. El talento del monje español resplandece con brillo propio en toda su obra, como reconocen sin reservas sus críticos estudiosos.

¿Reminiscencias de nuestro «Lazarillo de Tormes» en Voltaire?

La historia de los viajes de Scamentado

Por Otilia LOPEZ FANEGO (*)

No es posible abordar una obra literaria al margen de las miras del autor.

(Francisco Rico: «La novela picaresca y el punto de vista».)

Innecesario parece resaltar la ingente bibliografía que durante estos últimos años ha ido surgiendo en torno a nuestra *novela picaresca* en general y a nuestro *Lazarillo de Tormes* en particular. Con todo, nos parece que queda todavía mucho por hacer en el terreno de la literatura comparada.

Estas líneas, que no tienen ni siquiera la pretensión de ser una monografía, pueden, tal vez, constituir un modesto estudio que añadir a lo que acaso pudiera llegar a ser una historia fecunda de la influencia de la literatura picaresca española —al recordar sus múltiples derivaciones, unas evidentes, otras más sutiles— en la Historia y evolución del pensamiento crítico de la literatura universal.

La profundidad y el trascendente significado de la novela picaresca y de las obras que de ella derivan o de ella se inspiran no ha sido reconocido sino desde un tiempo relativamente reciente. Se ha hablado de novelas antiheroicas, de ridiculización del ideal noble; por consagrarse a personajes de conducta y naturaleza irregulares y a situaciones contrarias de las habituales en las novelas idealizantes, sentimentales o pastoriles, se han calificado, por ejemplo en Francia, de novelas realistas, término considerado muy inadecuado o por lo menos discutible. Y es que ya se sabe que hay obras que aúnan el éxito inmediato, la difusión rápida con la comprensión tardía de los investigadores. Su crítica, vestida de ingenuidad y de aparente buen humor, se presta, a veces, a lamentables confusiones, hasta el punto de que ilustres eruditos han caído en la trampa de creer que el *Lazarillo*, por ejemplo, es un libro jocoso, exclusivamente para hacer reír. No cayeron en esa trampa los censores y eso, así como el riguroso anonimato del autor que tan inteligentemente supo ocultarse, debía, a nuestro juicio, haber alertado a los comentaristas. Porque no se puede desligar a un autor de su contexto social y religioso y particularmente en España, en que el ambiente de asfixia intelectual, casi siempre reinante, no puede ser subestimado. La «peligrosidad» del *Lazarillo* fue captada inmediatamente por la Inquisición, que prohibió el libro lo antes que pudo, es decir, incluyéndolo en el *Primer Índice* que publicó, el de Fernando de Valdés, en 1559, no reimprimiéndose el *La-*

zarillo en su forma original hasta la definitiva supresión del Santo Oficio en el siglo pasado (1). De ahí que los imitadores, que sólo han vislumbrado el aspecto cómico, no han hecho obras de valor; sólo los que han sentido y explotado la vena satírica que contiene han conseguido perdurar.

Opina muy acertadamente Francisco Rico que «El destino de la picaresca era malentender la lección del anónimo quinientista y de Mateo Alemán, volver al prejuicio de clase y a todo el cortejo de sus implicaciones en la jerarquía de las letras. La *Vida del Buscón*, por próxima a los modelos y por eximia en otros aspectos, los testimonia a las mil maravillas: presentar a Pablos como objeto de abyección y ridículo uniformes, limitarlo a una sola faceta peyorativa, es justamente presentarlo como miembro de una clase social, tipificarlo. La picaresca, insisto, entraba en vía muerta» (2).

Por nuestra parte, y limitándonos a la literatura francesa, pensamos que el hecho de descubrir que las desgracias de Lázaro no le ocurren únicamente por pertenecer a la clase social ínfima y más desacreditada, sino que eran debidas al peculiar carácter cerrado e inmovilista de aquella sociedad, ha dado lugar a que obras posteriores insistieran en ese aspecto social hostil incluso para un protagonista que ha conseguido elevarse de nivel de clase, lo que ha permitido una cierta evolución y, por tanto, pervivencia de este género literario.

Bien sabida es la gran difusión que tuvo en Francia nuestra novela picaresca y la singular influencia que ejerció en la novela francesa del siglo XVII y de principios del siglo XVIII. Resumiendo mucho, y de manera general, recordaremos que por su estilo desenfadado, por la ausencia aparente de elementos con-

(*) Doctora y Catedrática de Francés del I. B. «Cervantes» de Madrid.

(1) Precisamente entonces hay en Francia como un redescubrimiento de la novela picaresca. *El Lazarillo de Tormes* es nuevamente traducida en 1836 por VIARDOT.

(2) V. FRANCISCO RICO: *La novela picaresca y el punto de vista*, Barcelona, Seix Barral, 1970, pág. 140. No obstante el distinto carácter de la obra de Quevedo, también se sabe, aunque acaso se haya divulgado menos, que don Francisco hubo de negar ante la Inquisición la paternidad del *Buscón*: «*El Buscón*, por don Francisco de Quevedo, Barcelona, Cornueñas, 1626. Prohibido por el Expurgatorio novísimo, folio 425 (...). Todos los demás libros y manuscritos que corren en nombre de dicho autor se prohíben, y siendo el *Buscón* reprobado de su autor, el cual no lo reconoce por suyo, como consta en el folio citado...», 1646, en A. PAZ Y MELIA, *Papeles de Inquisición*, Madrid, 1947, pág. 71.

movedores, al menos explícitamente y por sus desenlaces nunca deliberadamente trágicos y casi siempre teñidos de graciosa ironía, sirvió de inspiración al llamado «roman comique», que al igual que nuestras novelas picarescas, contiene como fermento vital una amplia dosis de sátira. Y así puede comprenderse que algunos libertinos cultivaran este género que tan extraordinariamente se presta a la crítica social y religiosa. Uno de los escritores más importantes, Charles Sorel, autor de la novela más interesante en este aspecto, *La histoire comique de Francion* (1623), ya explicó el contenido de estas obras y lo expresó en una acertada definición que nos permitimos reproducir: «Nous remarquerons qu'il ne faut point entendre par là que ce doivent être ici des narrations pleines de bouffonneries, basses et impudiques, pour apprêter à rire aux hommes vulgaires, parce que la vraie Histoire comique, selon les préceptes des meilleurs Auteurs ne doit être qu'une peinture naïve de toutes les diverses humeurs des hommes, avec des censures vives de la plupart de leurs défauts sous la simple apparence de choses joyeuses» (3). Así es como el lado crítico se fue haciendo cada vez más patente. En el país vecino las investigaciones modernas recientes consideran que el mayor auge de la novela, cuento, relato o historia en el siglo XVIII está íntimamente ligado al progreso y difusión de las «luces». Ese género literario, poco definido y estimado entonces, sospechoso de frivolidad y de peligrosidad, permitía albergar todas las inspiraciones de tipo crítico, tanto de orden social y económico como religioso, que no hallaban fácil acomodo en géneros literarios de más antigua y elaborada categoría artística (4). Por ello no podía faltar en la novela dieciochesca francesa la influencia de nuestra picaresca, netamente reconocida en numerosos autores y sobre todo en algunos de primer orden, como Lesage, Prévost o Marivaux (5).

Establecido ya que la novela picaresca se caracteriza por la estrecha compenetración del relato autobiográfico, enmarcado en un cuadro crítico de las situaciones sociales, ya sabemos que está comúnmente admitido que la primera novela de la literatura francesa que corresponde a esta estructura picaresca es el *Gil Blas*, de Lesage, que refiere la carrera de un arriista, novedad esencial que procede de la nueva mo-

ral burguesa convencida de la posibilidad de vencer, hasta cierto punto, las barreras sociales. La transformación se hace más evidente en Marivaux y en Prévost, que ponen de relieve el poder alienante del dinero. Estas obras, por lo general, describen una moral burguesa de adaptación al medio para medrar. Sus protagonistas, lejos de ser modelos de virtud, son representativos de esa nueva actitud que frente a la nobleza pretende ascender a toda costa en la escala social. La frase que, por ejemplo, escribe Marivaux, al iniciar su novela, *Le paysan parvenu*, y que es un alegato más contra los privilegios de cuna: «J'ai pourtant vu nombre de sots qui n'avaient et ne connaissaient point d'autre mérite dans le monde, que celui d'être nés nobles, ou dans un rang distingué», nos trae inmediatamente a la memoria la opinión de Lázaro en su carta-prólogo: «Consideren los que heredaron nobles estados cuán poco se les debe, pues Fortuna fue con ellos parcial, y cuanto más hicieron los que, siéndoles contraria, con fuerza y maña remando salieron a buen puerto.» Mas esta afirmación rebosa de sarcasmo a la luz del amargo desenlace de la obra, mientras que en Marivaux justifica, en cierto modo, las irregularidades de la vida del protagonista. Porque en estas novelas es frecuente la aparición del pícaro-delincente en mayor o menor grado y sea o no el personaje principal. En cierto sentido, estas obras enlazan con el pensamiento actual, que se ve en la delincuencia un efecto social.

Por eso estamos ya muy lejos del inofensivo Lázaro. Con razón ha dicho Américo Castro que «ha contribuido mucho a no ver claro en el fenómeno de la novela picaresca el no distinguir y precisar las diferencias profundas que separan los comienzos del género (*Lazarillo*) y su dispar desarrollo (*Guzmán de Alfarache*)» (6).

Lo que ahora nos interesa no es solamente resaltar la vitalidad de nuestra novela picaresca, saliéndose de esa «vía muerta» a la que aludíamos, y demostrada en su capacidad de evolucionar y de adaptarse a muy distintas situaciones, como tan someramente acabamos de ver, sino, sobre todo, poner de relieve la vigencia de la obra maestra inicial, el *Lazarillo*, cuyo espíritu e influencia se ha hecho sentir y se ha conservado paralelamente al de las obras posteriores. Evolución del género, desde luego, pero pervivencia también del punto de partida, de «esa nueva manera de narración que —en palabras de Américo Castro— aparece en la historia a favor de un estado de ánimo rebelde y agresivo» (7).

Ciñendonos, pues, como acabamos de decir, al *Lazarillo*, sabido es el número de traducciones y de continuaciones de que fue objeto en Francia. Mas ya se supone que no son las imitaciones, sin originalidad y más atentas a la acción o a la anécdota que a la profundidad de la obra maestra, las que nos interesan. Nos proponemos hoy establecer, de acuerdo con ese vigor y posibilidades críticas de nuestra picaresca, a los que nos hemos referido, cierta afinidad entre nuestro *Lazarillo de Tormes* y un cuentecillo de Voltaire, la *Historia de los viajes de Scaramentado* (8).

Ya el nombre, o mejor dicho, el apodo del protagonista, nos permite presumir que se trata de un perso-

(3) V. CHARLES SOREL: *Advertissement de Polyandre*, citado por ANTOINE ADAM: *Romanciers du XVIIe siècle*, Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade, 1958, pág. 17. Un número creciente de especialistas dedicados al estudio de la novela picaresca considera este género de inspiración erasmista. Entre otros FRANCISCO MARIQUES VILLANUEVA, *Espiritualidad y Literatura en el siglo XVI*, Alfabara, 1968, págs. 87-88, lo ha expresado con nitidez: «La idea misma de una literatura en que las finalidades ideológicas más serias se vistan de risueñas apariencias (...) sólo se hace viable por la difusión del espíritu erasmista.» Recordemos nosotros que ya PAUL HAZARD en *La pensée européenne au XVIIIe siècle*, Paris, Boivin, 1946, 3.º, págs. 13-14, ha observado: «Il est curieux de noter que le siècle s'ouvre sous le patronage d'Érasme»; y añade: «Une étude sur la présence d'Érasme au XVIIIe siècle reste à entreprendre», lo que en cierto modo apoya nuestro punto de vista, que vislumbra una relación entre Erasmo, la literatura picaresca y Voltaire. Digamos igualmente que MARCEL BATAILLON, en *Erasmo y España*, ya percibió esa «gran corriente de fantasía filosófica», cuyo espíritu crítico va desde Luciano hasta el *Micromegas* de Voltaire (págs. 392 y 667, principalmente, de la edición de 1950 de México, Fondo de Cultura Económica). Por último, no olvidemos la simpatía de Voltaire hacia Erasmo, plasmada, sobre todo, en su *Coloquio entre Luciano y Rabelais*, del que hay excelente traducción española en la edición que de *Opúsculos satíricos y filosóficos*, de VOLTAIRE, hizo Ed. Alfabara en Madrid en 1978.

(4) V. *Roman et lumières au XVIIIe siècle*, Ed. Sociales, Paris, 1970.

(5) WERNER BAHNER, en *Quelques observations sur le genre picaresque (Roman et lumières au XVIIIe siècle)*, pág. 70, recuerda que FREDERIC DELOFFRE [hablando de Marivaux] «souligne la nécessité de prendre en considération l'héritage du genre picaresque».

(6) AMERICO CASTRO: *Perspectivas de la novela picaresca*, en *Hacia Cervantes*, Madrid, Taurus, 1967, pág. 118.

(7) AMERICA CASTRO: *El lazarrillo de Tormes*, en *Hacia Cervantes*, pág. 145.

(8) CLAUDE BLUM, en su edición de *Candide*, Hachette, 1974, pág. 10, ha aludido a un cierto aspecto picaresco de «Cándido» al principio del relato en el que después predomina el carácter de cuento de «aprendizaje».

naje víctima, que no beneficiario, del ambiente de la sociedad en que vive. Entre el tipo del pícaro real, cínico, capaz de todas las bajezas con tal de medrar, independientemente de que lo consiga o no, y el representado por el pobre e indefenso Lázaro, niño hambriento, engañado, sumiso, a quien el ambiente y la miseria han deformado tanto que al llegar a hombre acepta hasta con regocijo su humillante condición final, éste es el tipo de personaje que prefiere escoger Voltaire. Con frecuencia muchos de sus personajes sucumben, más que ante la fuerza, ante el engaño, debido precisamente a su falta de malicia, a su rectitud innata a su falta de agresividad natural. Dos de sus mejores cuentos estarán protagonizados por seres de este talante ya reflejado en su nombre o en su apodo: *Cándido* y *El ingenuo*. Y puede comprobarse que esa idea que predomina en Voltaire, no obstante, la novelística que le precede, de que la injusticia social, no por fuerza, ha de engendrar delincuencia, es acaso mucho más humana y a la postre tan revolucionaria como la idea contraria.

Conviene precisar que después de una época de relativa libertad de prensa se inició una reacción que ya en 1733 hizo que Voltaire aludiese a la «Santa Inquisición» que se estaba estableciendo en Francia, ejerciendo su implacable censura sobre las producciones de la mente. Pero como estima Antoine Adam, en esa fecha Voltaire era el único, con su peculiar clarividencia en pensar así, mientras en los albores de la segunda mitad del siglo «todo el mundo pensaba como él» (9). Así la publicación de este cuentecillo, que se sitúa en 1756, representa un paso adelante en la crítica social y religiosa del autor.

Mas antes de proseguir este pequeño estudio comparativo acaso convenga resumir muy sucintamente el argumento de este cuento cuyo título, por otra parte, define perfectamente su contenido, no sólo porque nos dice que se trata de una historia de viajes, sino porque condena en el apodo del protagonista el resultado decepcionante de su experiencia viajera.

El protagonista nos cuenta que ha nacido en Candía, siendo su padre el gobernador de la isla. Un poeta cantó su nacimiento haciéndole descender en línea recta de Minos. Más tarde, cuando su padre, el gobernador, cayó en desgracia, el mismo poeta hizo otro poema en el que ya no descendía de Minos, sino de Pasefae. A los quince años emprende un largo viaje para instruirse. Visita Roma, Francia, Inglaterra, Holanda, España, Turquía, Persia, China, la India y parte de Africa, regresando entonces a su patria. Voltaire no se ha extendido en explicar detalles característicos del país visitado. Una alusión aquí, una observación significativa allí y, por supuesto, en cada nación la correspondiente aventura más o menos peligrosa y amarga del viajero.

Así, en Roma, Scarmentado, que a pique esté de caer en las garras y de ser favorito de un monseñor homosexual, tiene ocasión de ver «procesos, exorcismos y rapiñas». Una breve referencia a la «signora Olimpia», «qui vendait beaucoup de choses qu'on ne doit point vendre» nos permite comprender que estamos en la época del pontificado de Inocencio X, ese Papa de ceño duro y tosco y cuya aviesa y recelosa mirada nos ha conservado tan magistralmente el retrato de Velázquez, y que era, en realidad, juguete de Olimpia Maidalchini (10).

En Francia, en cuanto llega, le preguntan si desea para almuerzo un trozo asado del mariscal de Ancre (11).

En Inglaterra buenos católicos habían resuelto asesinar a toda la familia real, incluido el rey, y a todos los miembros del Parlamento, librando a la Iglesia para su bien de todos esos herejes. Un sacerdote irlandés le asegura que la «bienaventurada reina María, hija de Enrique VIII, había hecho muy bien en quemar a más de quinientos de sus súbditos, primero porque eran ingleses, en segundo lugar porque no tomaban nunca agua bendita y porque no creían en el agujero de San Patricio» (12).

En Holanda, donde espera encontrar mayor tranquilidad, sufre gran decepción porque llega a La Haya cuando cortan la cabeza de un anciano venerable, el primer ministro Berneveldt, que tanto bien había hecho a la República. Nuestro viajero, antes de que llegue «ese tiempo funesto de la moderación y de la indulgencia», abandona un país en que la severidad no está compensada por ningún atractivo y se embarca para España.

El episodio español, que ocupa el lugar central del relato, es también el más largo y aquel en que la sensación de realidad alcanza su mayor fuerza y plenitud. Scarmentado nos cuenta su llegada a Sevilla, donde está a la sazón la corte, cuando va a celebrarse un auto de fe. El acto, vergonzosa síntesis de festival, ceremonia religiosa y matanza cruel, está muy rápida pero exactamente descrito. El protagonista por haberse permitido un comentario indiscreto acerca de la magnificencia del solio donde han de tomar asiento los inquisidores, más elevado que el trono que ha de ocupar la familia real, es denunciado a la Inquisición y detenido aquella misma noche. Scarmentado, según ocurría habitualmente, permanecerá bastante tiempo preso —seis semanas— sin haber sido interrogado. Cuando al fin sea llamado a declarar, el inquisidor le pregunta, en primer lugar, si sabe el motivo de su detención, detalle que parece trivial y que puede pasar inadvertido a un lector poco enterado. Mas precisamente así solían iniciarse los interrogatorios ante el Santo Oficio, como habrán podido comprobar los estudiosos de este tema. Otros pormenores merecerían ser mencionados, porque demuestran la gran y precisa información que poseía Voltaire. Pero acaso el mayor logro del autor en este fragmento narrativo sea la ambigua ironía con que ha retratado al inquisidor. Como en el ejemplo anterior, un lector poco impetuoso en esta materia podría pensar que es gran ironía pre-

ERLANGER: *Les idées et les mœurs au temps des rois*, Paris, Flammarion, 1970, pág. 127: «Donna Olimpia était l'inspiratrice de la pensée su Sains-Père, la distributrice des fonds de l'Eglise. Cardinaux et ambassadeurs, sans parler des moindres personnages devaient conquérir ses bonnes grâces. Cette intrigante surtout aploquée à s'enrichir, tirait tous les fils de la politique pontificale. Elle dépouilla complètement le pape en personne...» J. S. SPINK en *La libre pensée française de Gassendi à Voltaire*. Ed. Sociales, 1966, pág. 15, nos ha conservado una graciosa anécdota: «Maldachin étant amant et favori de donna Olympia et partageant ses plus douces faveurs avec le pape, elle lui dit un jour ses transports les plus violents: "Coraggio, ti farò cardinale" mais il lui répondit: "Quando sarebbe per esser papa non posso più".»

(11) Estamos, pues, a 24 de abril de 1617 cuando Concini, nombrado mariscal de Ancre y favorito de María de Médicis, ha sido desuaticado y sus fragmentos quemados y repartidos por todos los barrios de Paris.

(12) Voltaire alude aquí a la llamada «conspiración de la pólvora» en febrero de 1605. Los conspiradores católicos habían hecho colocar treinta y seis barriles de pólvora bajo el pavimento del Parlamento para prender la mecha el día en que se reuniese la Asamblea, presidida por el rey Jacobo I, estando presentes también los otros miembros de la familia real; descubierta la conspiración, el hecho no tuvo lugar y los implicados en este asunto fueron perseguidos y muertos.

(9) ANTOINE ADAM: *Le mouvement philosophique dans la première moitié du XVIIIe siècle*, Paris, S.E.E.S., 1967, págs. 37-39.

(10) Conocidas son la rapacidad y las costumbres disolutas de Olimpia Maidalchini, cuñada de Inocencio X. De ella dice PHILIPPE

sentar al inquisidor como hombre afable y cortés. La realidad es que un inquisidor era un hombre como los demás, si bien persuadido de su alta misión. La ironía volteriana no consiste, como hoy podría creerse, en haber presentado a un ser que nos figuramos despótico y cruel, amable y cordial, sino en el hecho de que un ser amable y cordial pidiera ser, debido a su equivocada formación espiritual, un monstruo. Voltaire se ha ceñido honestamente a la realidad. No ha querido en manera alguna recargar las tintas negras. No hacía falta. Si ese hubiese sido su propósito Scarmentado hubiera podido ser encarcelado durante años —pues esto también sucedía— y ahí hubieran terminado sus viajes. La intención de Voltaire era demostrar la existencia avasalladora del fanatismo en todas partes, de ese fanatismo que no siempre parece cruel ni agresivo, sino que cuando es habitual y está seguro de su fuerza, se enmascara de buenos modales, de falsa ayuda, pretendiendo y logrando fácilmente aparentar que hace un favor, que se sacrifica por cumplir una misión desagradable y hasta heroica.

Scarmentado, una vez en libertad, tras haber sido azotado y haber pagado una multa de 30.000 reales, se apresura a abandonar este país, aunque le parezca muy hermoso. Se dirige ahora a Turquía.

Ha hecho el firme propósito de no dar su opinión respecto de ninguna fiesta que presencie, pensando con cierta lógica que los turcos, que no están bautizados, serán mucho más crueles que los inquisidores. Y una vez más la experiencia adquirida no le servirá de nada. Grande será el asombro al ver el gran número de iglesias cristianas que hay en Turquía, en las que les es permitido a numerosos frailes hacer sus oraciones a la Virgen María. En cambio, los cristianos de rito griego y los de rito latino se persiguen como perros rabiosos. Acusado alternativamente por los patriarcas de ambas confesiones es condenado sucesivamente por ambos a recibir cien palmetazos en la planta de los pies o a pagar quinientas monedas de oro. Para consolarse hace el amor a una hermosa circasiana que una noche pronuncia, al abrazarlo, unas cuantas palabras ininteligibles. Scarmentado, creyendo que son palabras de ternura las repite cariñosamente. Pero, para su desgracia, eran las palabras sacramentales de los turcos y así es como, sin saberlo, de un modo irreflexivo y por sorpresa, se halla convertido en turco. El salir con bien de este nuevo deslíz le cuesta otras mil monedas de oro (13).

Huye precipitadamente a Persia y en las mismas puertas de Ispahán le preguntan si es partidario del cordero blanco o del cordero negro. Scarmentado, que todavía no lo está bastante, contesta que le es indiferente con tal de que el cordero esté tierno; ignora que existen en Persia dos facciones rivales llamadas del Cordero Blanco y del Cordero Negro, respectivamente. Por creer los que lo interrogan que se está burlando de ambos bandos, Scarmentado se ve gravemente comprometido y sólo consigue librarse de este nuevo conflicto gracias, otra vez, al dinero (14).

(13) CRISTOBAL DE VILLALON en su *Viaje de Turquía* confirma curiosamente este dato: «Toda su secta consiste en que, alzado el dedo, diga tres Veces estas palabras; aunque no se circuncidase queda atado de manera que si volviese atrás le quemarán: «La Illa he hilda da Mahamed resulula», palabras muy semejantes a las que Voltaire introduce en su cuento. Recientemente se ha comprobado que la fuerza apremiante, ineludible, bajo pena de muerte, de palabras dichas irreflexivamente, desconociendo el compromiso irrenunciable que entraña su pronunciación, sigue manteniéndose en países atrasados. V. JEAN-YVES DOMALAIN: *Panjamón, entre los cortadores de cabezas de Borneo*. Barcelona, Ed. Noguer, 1973.

(14) Teniendo en cuenta que la palabra «mouton» significa, en

En China tiene oportunidad de asistir a las absurdas y violentas luchas producidas por la envidia entre dominicos y jesuitas. Después de ser calumniado y tomado por un espía, Scarmentado consigue embarcar de nuevo hacia Europa. Como él mismo reconoce, ésta es la aventura menos funesta de su vida. Recordemos que la prudencia y la sabiduría de los chinos era un lugar común de la literatura de viajes y China, país predilecto de los pensadores libertinos, predilección a la que Voltaire no ha sido ajeno (15).

Todavía tiene Scarmentado oportunidad de arribar a la India y de ver al soberano Aureng-Zeb, «el hom-



bre más piadoso de todo el Indostán». Había degollado a uno de sus hermanos y envenenado a su padre; veinte rajás y otras personalidades habían muerto sufriendo atroces suplicios, mas todo esto no suponía nada y sólo se hablaba de su gran devoción. Se le comparaba únicamente con la sagrada majestad serenísima de Marruecos, Muley Ismael, que cortaba cabezas todos los viernes, después de la oración. Y prosigue Scarmentado: «Yo no decía palabra; los viajes me habían formado y advertía que no era cosa mía el opinar acerca de esos dos augustos soberanos.» Mas un joven francés que se hospedaba en su mismo alojamiento se permitió emitir críticas acerca de los dos emperadores «faltándoles al respeto», confiesa Scarmentado. El intérprete transmitió a las autoridades la crítica «impia» del joven francés y Scarmentado, ya instruido convenientemente por todo lo que ha visto, mandó preparar los camellos y huyó oportunamente acompañado de su imprudente compatriota. Supo después que a la noche siguiente unos oficiales habían venido a prenderles y, al no encontrarlos, cogieron al intérprete, que fue ejecutado en la

principio, 'carnero castrado» es fácil adivinar que Voltaire hace aquí referencia al motín entre la facción de eunucos negros y la de eunucos blancos bajo la soberanía de Sha-Hussein.

(15) V. PAUL HAZARD: *La crise de la conscience européenne*, Paris, Boivin, 1935, págs. 21-25.

plaza pública. Todos los cortesanos, «sin adulación alguna», dijeron que su muerte era muy justa.

Sólo le quedaba a Scarmentado ver África «para gozar de todas las dulzuras de nuestro continente». Apresado su barco por unos corsarios negros es reducido a esclavitud. El discurso que pronuncia el capitán negro explicando su actitud al capitán blanco pone de relieve la enorme injusticia de la trata de negros con unos argumentos que recuerdan los tan famosos de Montesquieu. Cuando son los más fuertes, los negros hacen con los blancos los que éstos hacen con ellos. Scarmentado reconoce que nada puede oponerse a un discurso tan razonable. Después de un año de esclavitud es rescatado. Y como había visto «todo lo bueno, bello y admirable que hay en la Tierra», resuelve volver a sus lares. Se casa en su país, es engañado por su mujer y comprueba que éste es el estado más dulce de la vida.

Pedimos perdón por este resumen —necesario como punto de referencia— que sólo recoge lo anecdótico y en el que se pierde la inimitable prosa volteriana, delicia incomparable para la inteligencia.

Digamos ahora que puede parecer incongruente querer establecer un paralelo entre las desventuras del indigente Lázaro y las del hijo de un importante y acaudalado burgués. Entre el ambiente de hambre y de miseria insuperable en que transcurre la vida de Lázaro y el desahogo económico en que vive Scarmentado, viajando por placer y para instruirse, el contraste no puede ser mayor. Mas no son las similitudes temáticas las que pensamos interesan en literatura comparada, sino las similitudes espirituales que aproximan y hermanan a las obras. Precisamente ese contraste social tan profundo pone más de relieve las coincidencias satíricas, la identidad de las tesis y, como suele decirse hoy, el mensaje. Por supuesto que de esa diferencia social abrumadora van a derivarse algunas divergencias. La «peregrinación» de Scarmentado, no impuesta como la de Lázaro por la miseria, se inicia cuando tiene quince años; es ya un adolescente y no un niño desvalido, obligado por la necesidad, a servir a un amo para lograr subsistir. Asimismo, de acuerdo con la edad juvenil de Scarmentado, Voltaire hace referencia a dos episodios amorosos, uno en Roma y otro en Turquía, que no tienen ningún interés por sí mismos; son meros pretextos al servicio de la intención satírica del autor. Tampoco Scarmentado abraza nunca deseos de venganza, como le ocurre a Lázaro con el ciego, por ejemplo, porque las dificultades con que ha de haberse son de un orden muy distinto. Podríamos señalar otras. Pero lo que conviene destacar es que las diferencias son de tipo temático y vienen impuestas por la diferencia argumental.

Más interés tiene hablar de las afinidades de fondo y forma —por emplear una terminología tradicional—, conceptos tan inseparables, que bien ha podido decir Ortega, de acuerdo con Flaubert, que «la forma sale del fondo como el calor del fuego».

Se ha dicho muy justamente, a nuestro parecer, que «el ataque contra la inversión de valores morales [...] es un lugar común, pero lo que el *Lazarillo* lo afila en tal medida que da la impresión de un hallazgo» (16). En Voltaire, maestro de ironía, ese carácter afilado, amargo, sarcástico, bajo una apariencia risueña, llega a su más alto grado, como vamos a ver. Por lo pronto ambas obras son anónimas, anonimato rigurosamente conservado hasta el día de hoy en cuanto al

autor del *Lazarillo*, libro revolucionario en su tiempo, y simple disfraz preventivo que no engañaba a nadie acerca de la paternidad de Voltaire en cuanto a Scarmentado, mas en los dos casos, y no obstante el tiempo que separa a las dos obras, prudencia imprescindible en épocas sin libertad de expresión. Prudencia, decimos, que por sí sola es ya una condena de una organización social que obliga al autor a ocultarse, a renunciar al aplauso de sus contemporáneos e incluso, a veces, al de la posteridad.

Como el autor del *Lazarillo*, Voltaire ha adoptado la forma de narración en primera persona, es decir, autobiográfica. Prescindiendo del supuesto destinatario a que alude Lázaro en su carta-prólogo, Voltaire ha preferido eludir todo pretexto y toda justificación del relato. Convirtiendo a su protagonista en escritor, en el historiador de su propia vida, según reza el título del cuento: *Historia de los viajes de Scarmentado, escrita por él mismo*, su protagonista se dirige directamente al lector, conforme a una estructura expresiva más rápida, abiertamente propagandística. La historia empieza por el principio, dándonos el protagonista el lugar —Candía— y la fecha —1600 de su nacimiento—. Como es característico de la novela modelo, contrasta esta minuciosidad de información inicial, que parece prometer cierto detenimiento en el desarrollo de la acción, con la celeridad con que el autor va despachando la historia de su vida, llegando al desenlace con tan extrema y sobre todo inesperada concisión que logra producir en el lector un efecto de sorpresa e inquietud propicio a la reflexión crítica (17). Añadiremos que este cuentecillo de Voltaire es incluso uno de los más breves del autor, si exceptuamos sus *Cuentos* en verso. Y como nada es inocente en toda obra literaria, pensamos que esa brevedad es significativa: realza el retrato de una realidad tan evidente que no necesita ser morosamente probada. Su premeditada concisión da mayor densidad al contenido, ya de por sí henchido de sugerencias, subordinando, como en el *Lazarillo*, todos los episodios al deprimente final (18).

Resulta significativo que muchos de los juicios emitidos respecto del *Lazarillo* sean aplicables a la *Historia de Scarmentado*, tanto por lo que se refiere a la psicología y comportamiento de los protagonistas como a la manera de ser conducida la acción por sus respectivos autores. Pensamos, por ejemplo, que la constante que en la composición del *Lazarillo* ha observado en su magistral estudio Fernando Lázaro Carreter: «Una mezcla de sistemas, el aprovechamiento de recursos viejos para un nuevo destino», le cuadra perfectamente a la composición del cuento de Voltaire.

No diremos nada nuevo si recordamos que las numerosas relaciones de viajes, entre las que destacan con luz singular las narraciones de nuestros historiadores de Indias, han desempeñado un papel prepon-

(17) Observación parecida ha hecho FRANCISCO RICO, *op. cit.*, pág. 31, respecto del *Lazarillo*: «Otro medio de deslindar el objeto literario, recalcando su integridad e independencia, consiste en crear una expectación sostenida y satisfacerla con imprevista rotundidad, de suerte que la parada-punto final —final de trayecto— se deje sentir con mayor evidencia».

(18) Para este estudio comparativo hemos adoptado, respecto del *Lazarillo*, las opiniones de FERNANDO LAZARO CARRETER expuestas en su *Construcción y sentido del «Lazarillo de Tormes»*, Abaco, I, 1969, opiniones que compartimos plenamente. También nos ha servido de mucho la obra ya citada de FRANCISCO RICO, así como la *Introducción y bibliografía* de JOSEPH V. RICAPITO de su edición del *Lazarillo de Tormes*, Ed. Cátedra, 1977, sin olvidar los estudios de AMÉRICO CASTRO y de FRANCISCO MARQUEZ VILLANUEVA, también citados.

(16) FRANCISCO MARQUEZ VILLANUEVA: *Op. cit.*, pág. 104.

derante en la evolución de las mentalidades, abriendo perspectivas nuevas a la inteligencia y preparando el advenimiento de una nueva moral más propicia a la tolerancia, al respeto mutuo y a la ciencia frente a la superstición. Paul Hazard nos ha explicado por qué se puede afirmar que todas las ideas vitales, las de propiedad, libertad y justicia principalmente, han sido repensadas y revalorizadas, ante los ejemplos de los países lejanos. Y también que de todas las enseñanzas que el conocimiento de tierras extrañas dio a la humanidad, acaso la más nueva y más fecunda fue la de la relatividad. La perspectiva de enjuiciamiento cambió, haciendo depender toda moral de épocas y de lugares (19). Digamos por nuestra parte que ya Montaigne había advertido que las leyes que llamamos naturales no de la naturaleza, sino de la costumbre. De ahora en adelante moral y religión no irán obligadamente unidas. Y así no nos extrañará que también la literatura de viajes sea entonces una de las fuentes del pensamiento libertino (20). Y ello sin contar con los viajes imaginarios, esas utopías en que se difundían los ideales políticos progresistas, sobre todo en el siglo XVII (21).

Por lo que todas estas obras tienen de crítica social y religiosa implícita, y a veces audazmente explícita, se ha podido establecer un cierto paralelo entre la novela picaresca y la novela de aventuras de forma autobiográfica. Y a este respecto no deja de ser curioso que el 16 de febrero de 1725, en el puerto de Rouen, por donde penetraba en Francia mucha literatura clandestina procedente principalmente de Holanda, tuvo lugar en la librería de un librero llamado Le Prévost un registro llevado a cabo por Leullier, cura de la iglesia de San Juan, que recogió los ejemplares de una novela de viajes y de una novela picaresca —*Robinson Crusoe* y el *Lazarillo de Tormes*— por considerar las dos obras peligrosas para la moral y buenas costumbres (22).

Mas digamos también que cuando no se trata de obras deliberadamente de ficción y con claro propósito crítico, sino de auténticas narraciones de viajes, puede observarse que la sátira social desaparece casi totalmente, quedando reducida a algunas reflexiones comparativas entre usos y costumbres de los «salvajes» y de los «civilizados» poco halagüeñas para éstos. Predominan, en cambio, los incidentes curiosos, las aventuras insospechadas, las descripciones de países extraños en que, sin perjuicio de que el descubrimiento de costumbres nuevas favorezca, aunque menos acerbamente, una crítica social, lo exótico, lo raro, constituyen su mayor atractivo. Este tan sobresaliente papel de la literatura de viajes en la evolución de las ideas no es, sin embargo, el que ha querido utilizar Voltaire. A este género literario ya antiguo y entonces tan en auge, tan eficaz como trillado, Voltaire le ha dado una nueva orientación, aprovechando, como ya queda dicho, «recursos viejos para un nuevo destino». Por nuestra parte, opinamos que a pesar del título del cuento y de las peripecias padecidas por el protagonista en sus viajes, el profundo significado de la obra está más cerca de la intención de

la novela picaresca que de los logros renovadores de la literatura de viajes.

Cuando a los quince años el adolescente Scarmantado emprende un largo viaje para instruirse, lo primero que salta a la vista es que Voltaire ha paseado a su héroe no sólo por tierras vírgenes y países lejanos representativos de otras culturas y adictos a otras religiones, sino principalmente por países europeos cristianos. Y no lo ha hecho para señalar particularidades distintas y contradictorias que pongan en entredicho la superioridad moral europea respecto del resto del mundo. Voltaire ha hecho mucho más. No ha puesto de relieve lo que diferencia los países visitados, sino lo que les es común a todos: el mal gobierno, la injusticia, la corrupción, el fanatismo, la irracionalidad. Ha dilatado al máximo el escenario de la acción, no para obtener mayores posibilidades de variedad descriptiva, sino para demostrar, como el *Lazarillo*, una tesis: los cambios de amo y los cambios de lugar, respectivamente, nos hacen mejorar sustancialmente la situación de los protagonistas ni la opinión que del mundo y de la sociedad reciben. Ese traslado continuo de un lugar a otro habitual en los protagonistas de la novela picaresca alcanza aquí una de sus más hondas finalidades. Con gran intuición artística y hábito de eficacia, Voltaire ha conseguido equilibrar lo escueto del relato con la amplitud del campo narrativo, haciendo percibir al lector la universalidad de su crítica en el espacio y en el tiempo. A diferencia de otros cuentos, en que no teme introducir episodios inverosímiles para destacar mejor, por contraste, el mensaje filosófico, en Scarmantado —insistamos una vez más— esas pocas pinceladas con que queda identificada cada nación y cada época, son hechos efectivamente históricos. No necesitan parecer verosímiles porque son auténticos, lo que viene a justificar el pesimismo insuperable del desenlace.

Y es que esa exigencia de verdad, de realidad o por lo menos de verosimilitud, que viene plasmándose en la novela desde el Renacimiento, ha alcanzado en este cuentecillo una cota límite. Conocida es la escasa novedad que presentan los motivos y anécdotas del *Lazarillo*, cuyos orígenes folklóricos tradicionales varios descubren constantemente los investigadores, por lo que concluye Lázaro Carreter que su autor «no planeó originalidad de la empresa a ese nivel». Los materiales están sometidos a una intención; están supeditados a determinados propósitos. Tampoco Voltaire ha buscado originalidad en los incidentes temáticos; su invención es mínima, la imprescindible para componer el argumento e hilvanar el relato. Por ello se ha valido de episodios históricos como fondo donde se enmarcan las aventuras de Scarmantado. Ha escogido, aislado, en la compleja realidad histórica, el dato que le interesa para sus fines, compensando con su ironía y sus tan finas observaciones lo esquemático del relato que, de este modo, no pierde su atractivo. Mas Voltaire no quiere que ese fondo histórico auténtico acapare la atención del lector y anule las reflexiones que en él quiere alumbrar. Como en el caso de la universalidad del espacio narrativo en que, en su espléndida prosa, el croquis rápido, ligero y mordaz del país visitado, evita el moroso detenimiento descriptivo para destacar el aspecto crítico, la arbitraria sucesión de episodios reales, pero no presentados en riguroso orden cronológico, impide que el lector, al descubrir su inconexión en el tiempo, conceda mayor importancia a la anécdota que a su profunda intención (23). Porque, y parece ocioso recordarlo, si Vol-

(19) PAUL HAZARD: *La crise de la conscience européenne*.

(20) V. R. PINTARD: *Le libertinage érudit dans la première moitié du XVII^e siècle*, 1943. Cf. igualmente MICHELE DUCHET: *Anthropologie et Histoire au siècle des lumières*, Maspero, 1971.

(21) Particularmente la *Histoire des Sévarambes*, de DENIS VEIRAS, y *La Terre australe connue*, de GABRIEL DE FOIGNY, de 1675 y de 1676, respectivamente.

(22) ANTOINE ADAM: *Le mouvement philosophique...*, pág. 36. También registra el hecho J. S. SPINK: *La libre pensée française...*, pág. 324.

(23) Acerca de errores de anacronismo llevados a cabo por un au-

taire no ha tenido en cuenta las fechas en que efectivamente ocurrieron los acontecimientos, ello no representa ni descuido ni desconocimiento. Voltaire, también lo sabemos, es historiador e incluso de la Historia moderna. Lo que sucede es que ahora no está haciendo obra de historiador, aunque conserve ese tono objetivo, imparcial tan suyo, solamente apasionado por la verdad. Comprobamos, una vez más, que las distintas aventuras del protagonista no tienen gran significación en sí mismas, sino en el conjunto y que todas ellas encaminan al protagonista hacia la deplorable situación final.

Ni que decir tiene que la psicología de ambos protagonistas, en apariencia bastante somera, no lo es tanto como pudiera creerse. Desde luego que no exponen largas meditaciones pretendiendo adoctrinar al lector. Sus creadores han reducido sus comentarios al mínimo; que el lector deduzca por sí mismo las consecuencias y medite a su vez. Lázaro, tal vez por más inteligente que Scarmentado y porque la pobreza agudiza el entendimiento, se permite de cuando en cuando alguna observación que no por estar expresada como simple deseo o mera hipótesis resulta menos pertinente o sutilmente crítica. Sin contar con que su duda acerca del origen de la avaricia del clérigo no puede proceder todavía de su tan corta experiencia; hemos de achacarla a la pura y simple difusión de un presunto tópico que el autor se ha complacido en presentar como tan unánimemente aceptado que es conocido incluso por el inocente Lázaro (24).

Por su parte, las observaciones de Scarmentado revelan, en general, mucho menos espíritu crítico. El autor del *Lazarillo*, aunque no se identifique con su héroe, simpatiza con él, con su infancia desgraciada, con su vida azarosa, precaria, en que la mentira y los variados ardides de que tiene que valerse para poder mitigar su hambre, le hacen vivir en perpetuo sobresalto.

En cambio, el adinerado Scarmentado es para su creador el representante de esa humanidad mediocre, no malvada, pero exenta de ideales de justicia e incapaz de reaccionar, ni con hechos ni con opiniones, ante la iniquidad de la sociedad en que vive. Es el símbolo de ese espíritu conformista, frívolo y amante de la comodidad ante todo, a cualquier precio. En este sentido la creación de Lázaro tiene auténtica consistencia, calor humano, vida; no así Scarmentado, que es sólo un muñeco en manos de su creador que sustituyéndose a su criatura puede ahondar y extender más la crítica de un mundo tan absurdo como despiadado.

Hay un punto común entre ambos que nos interesa destacar. Sabemos que los dos protagonistas escriben su autobiografía cuando ya son hombres y están firmemente instalados en la posición conseguida, plenamente satisfechos y sin temor a nuevas tribulaciones. Pues bien, esas pocas observaciones críticas que han ido haciendo a lo largo de su historia, desaparecen o cambian de signo hacia el final del relato. Lázaro se decide a callar a partir de su comentario acerca del engaño del búldero y del alguacil. Del mismo modo Scarmentado al llegar al reino de Aureng-Zeb, penúltima etapa de su recorrido, proclama abiertamente el lamentable resultado de su

tor como técnica para no desviar al lector de lo esencial V. FREDERIC DELOFFRE: *La nouvelle en France à l'âge classique*, Didier, 1967, «Le problème de la vérité», pág. 85.

(24) Pensamos en la conocida frase de Lázaro: «No digo más sino que toda la laceria del mundo estaba encerrada en éste; no sé si de su cosecha era o lo había anexado con el hábito de clerecía.»

aprendizaje: «Je ne dixais mot; les voyages m'avaient formé et je sentais qu'il ne m'appartenait pas de décider entre ces deux augustes souverains.» Se ha consumado la deformación de su conciencia. Al igual que Lázaro, después de su peregrinación, en que, a diferencia del héroe épico, es juguete y víctima de los acontecimientos y no su dueño, vuelve al punto de partida. Como Lázaro, y a pesar de su clase social tan superior, se conformará con volver a su patria y se considerará afortunado viviendo en el deshonor; deshonor de unas reglas morales establecidas por el hombre y que deshonoran al hombre por una falta ajena. Mas en este aspecto acaso convenga señalar una diferencia. Entre la actitud de Lázaro, dispuesto a jurar en falso sobre la hostia consagrada para defender la honorabilidad de su mujer y, por consiguiente, la suya y la proclamación satisfecha de Scarmentado, que no tiene empacho en declarar llana y hasta cínicamente: «Je me mariai chez moi; je fus cocu; et je vis que c'était l'état le plus doux de la vie» media toda la distancia que separa la moral hipócrita española, pendiente más de la opinión ajena y de no provocar escándalo que de la propia conciencia, y la relajación de costumbres del siglo XVIII francés. Así pues, ¿nos hallamos en Scarmentado con un rasgo final de humor, simple «boutade» para escandalizar a los bienpensantes o con el desafío a una moral que somete el honor del individuo a unas leyes absurdas? Acaso se trate de todo ello a la vez.

Parece admitido que nuestro *Lazarillo de Tormes*, incluso con algunos episodios que suscitan la sonrisa del lector, es un alegato formidable contra una sociedad que se desarrolla en perpetuo conflicto y perenne contradicción con los principios de que hipócritamente se envanece. Otro tanto podría decirse de la *Historia de Scarmentado*, a pesar de los dos siglos transcurridos. Si alguien ha podido creer que las desventuras de Lázaro proceden tan sólo de su miserable condición social, el cuentecillo de Voltaire demuestra lo contrario, confirmando los asertos de Américo Castro: «Cierta clase de españoles iniciaban el proceso de su vida en condiciones adversas, no por pertenecer a la clase infima de la sociedad, sino por ser como era aquella sociedad» (25). Ciertamente Castro se refiere aquí a la discriminación entre cristianos viejos y cristianos nuevos existentes en nuestro país. Voltaire ha ampliado el conflicto, subordinando, con toda lógica, lo social a lo religioso y denunciando la fuerza y el poder nocivo de toda intolerancia en materia de fe.

Scarmentado, a pesar de su dinero que tantas veces le ha sacado de apuros, ha visto lo suficientemente el mundo para convencerse de que no hay salida. Y no hay salida no porque no sirva para nada, que bien sabemos que le ha servido para mucho, sino porque rara vez exime de la adulación, de la hipocresía, del silencio cobarde, una de las formas más insidiosas de la mentira. Ha aprendido que no se puede permanecer al margen de los hechos, que toda actitud, aunque en apariencia indiferente, es, en el fondo, comprometida. Parece también que nada hubiera impedido a Scarmentado volver a su tierra y llevar allí una vida normal, honorable, ya que tenía medios económicos para ello. El hecho de que el cuento de Voltaire no haya finalizado así demuestra que el aprendizaje de Scarmentado ha sido un fracaso. Su final es la mejor confirmación de la afinidad entre las dos obras que comparamos, no porque la anécdota última sea la

(25) AMÉRICO CASTRO: *El Lazarillo de Tormes*, en *Hacia Cervantes*, pág. 166.

misma, sino porque simboliza, como en el *Lazarillo*, la completa anulación de una voluntad dominada por una realidad abyecta.

Ni en Lázaro ni en Scarmentado ha desaparecido todo sentido moral, pero lo más importante y lo más grave es que están persuadidos de que solamente una actitud pasiva, apática ante la realidad, les permitirá saborear la dulzura de una vida en paz y tranquilidad. Por eso no hay en ellos ni indignación ni menos rebeldía. El silencio es rentable. En este sentido Scarmentado es una obra terriblemente amarga; es la ejemplificación, no obstante la posesión de medios materiales, de la total impotencia y claudicación de la personalidad en un mundo que Voltaire hizo lo que pudo por cambiar (26).

Y ya antes de concluir estas líneas, una pregunta se impone: ¿Había leído Voltaire el *Lazarillo*? Sabemos que conocía el español, había leído el *Quijote* y a Antonio de Solís en el original y que su biblioteca era una de las más importantes de la época (27). También es significativo que el apodo del protagonista, aunque con ortografía disfrazada, sea una palabra española. Sabemos también del gran éxito del *Lazarillo* en Francia y de sus varias traducciones. Pero todo esto no nos autoriza a afirmar nada. El hecho, por

ejemplo, de que Scarmentado acabe sus andanzas como marido engañado, como Lázaro, tampoco prueba nada. Es un final que adoptaron bastantes novelas francesas del género, entre ellas *Gil Blas* (28). Mas, en definitiva, esto es para nosotros lo de menos, pues no nos proponíamos descubrir fuentes. Aun conociendo el *Lazarillo*, es claro que al tratarse de un escritor de tan excelsa categoría como Voltaire no podía surgir ni la copia descarada del original, ni siquiera la servil imitación temática y que el autor habría de inspirarse únicamente en el espíritu de la creación modelo, imprimiéndole en todo momento el sello inconfundible de su personalidad. Asimismo queremos añadir que investigaciones posteriores podrán aportar datos nuevos que modifiquen, o por lo menos maticen, mejor este paralelismo que hemos creído hallar entre Lázaro y Scarmentado.

Por nuestra parte, nos es grato pensar que el joven y rico Scarmentado es como esos personajes que al cabo de algunas generaciones han ascendido en la escala social, pero que no obstante su distanciamiento en el tiempo del antepasado sumido en la pobreza, revive en ellos, en lugar del parecido con sus antecesores más próximos, el aire de familia característico del lejano predecesor. Las circunstancias de sus vidas han cambiado radicalmente, pero su comportamiento ante ellas descubre el lejano parentesco.

¿Nos será lícito suponer que la semilla de rebeldía que sembró el anónimo autor del *Lazarillo* ha rebrotado todavía dos siglos después? Que la obra maestra de nuestra novela picaresca ha encontrado eco en la pluma francesa más brillante del siglo de las Luces?

(26) Observa SERGIO PEROTTINO que: «Le XVIII^e siècle est dominé du point de vue romanesque par une critique intense de la société et des maux, mais aussi par un aveu d'impuissance: celui de l'homme incapable de trouver un remède aux problèmes qui se posent aux hommes de son temps.» (*La notion d'aliénation dans les romans du XVIII^e siècle, en Roman et lumières au XVIII^e siècle*, pág. 359. De acuerdo con esta pertinente observación, el cuento de Voltaire es una denuncia demoleadora que al no presentar ninguna solución satisfactoria prueba que no hay más que resignación humillante o ruptura.

(27) V. MICHELE DUCHET: *Anthropologie...*, págs. 68-69.

(28) «Pour comble de satisfaction, le ciel a daigné m'accorder deux enfants, dont l'éducation va devenir l'amusement de mes vieux jours, et dont je crois pieusement être le père.»

SM
Ediciones

ENGLISH FOR TEENAGERS

1.º, 2.º, 3.º B.U.P.

Luis Grandía Mateu
Catedrático, Director del CELA

Jorge Fernández Martín
Profesor colaborador del CELA

Margaret Hart
Profesora colaboradora del CELA

(19,5x24) 216 págs. Color

Los diálogos —animados con riqueza de dibujos—, los ejercicios estructurales, las lecturas (*readings*) y, sobre todo, las narraciones (*narratives*), están concebidos y ambientados de tal manera que la asimilación gramatical y léxica del inglés no resulta en manera alguna artificial y forzada sino espontánea y auténtica.

Material audiovisual

Método actual y dinámico con el que desarrollar el programa para la enseñanza del inglés en los tres cursos de bachillerato. Disponemos del siguiente material, con grabaciones e imágenes combinadas en los dos primeros cursos y solamente grabaciones en el tercero, siguiendo la actual tendencia de convertir a la cinta cassette en elemento central de la enseñanza de idiomas.

— 5 cassettes ó 5 cintas

— 280 diapositivas ó 10 filminas

5

La poesía taurina de Roy Campbell

Por el Dr. Luis LOPEZ RUIZ (*)

Roy Campbell es un poeta británico de origen escocés que nació en Durban (Sudáfrica) en una fecha algo controvertida. Mientras unos ensayistas y críticos apuntan la fecha de 1901, otros se inclinan por considerar que fue en 1902. Sin embargo, basta leer la autobiografía del propio Campbell para salir de la duda. El mismo escribe: «Nací en una casa de una sola planta, justo en la esquina de la calle Berea con Murgrave, en 1901» (1).

Permaneció en Durban hasta que tuvo diecisiete años. luego vino a Europa y vivió en diversos países. Se casó cuando aún no tenía veinte años, y durante algún tiempo desempeñó unos trabajos verdaderamente pintorescos: picador en Barcelona o tratante de caballos en Toledo y Talavera.

Tomó parte activa en la guerra civil española enroldado en el que dio en llamarse «bando nacional», lo que le impuso ya para siempre en Gran Bretaña el apelativo de fascista. Sin embargo, en la segunda guerra mundial luchó contra Alemania.

Murió en 1957, justamente el 23 de abril, fecha curiosa, ya que en ella también murieron Cervantes y Shakespeare.

Vigoroso, aventurero y combativo, se crió en contacto directo con la naturaleza, lo que configuraba su personalidad de manera decisiva. Como dice Esteban Pujals, «sus imágenes provienen de un ambiente en que la vida es más fresca y la naturaleza está más cercana. Así, asociaciones como el toro y la llanura, el caballo y el río, el águila y el monte, la nube y el sol, irrumpen en su poesía con una frondosa profusión» (2).

En su poesía alientan, por lo tanto, valores puros y naturales emanados de la tierra, del horizonte ancho, del sol, del viento y de la lluvia. A este respecto conviene recordar las palabras de Aquilino Duque: «En la poesía de Campbell lo que importa es la belleza exterior de las cosas, la proyección externa de los conceptos, el impacto retórico, la música sugerente y evocadora. La naturaleza salvaje le facilita los mejores recursos expresivos» (3).

Pero también, por las mismas causas, Campbell escudriña en los escondrijos de las madrigueras y se extasia en el claroscuro de los atardeceres, lo que le transmite una extraña fuerza intuitiva y un profundo olfato natural.

Esta intuición y este olfato afloran sin desmayo en toda su poesía, y de una forma aún más evidente quizás en su poesía taurina, que vamos a analizar con brevedad.

Decia Anthony Thwaite que «Edmund Blunden, Herbert Palmer, Roy Campbell, Andrew Young, Edwin Muir —por citar sólo a algunas de las figuras más conocidas— escribieron todos, cada uno en su estilo, poemas que pueden considerarse tradicionales» (4).

Lo de menos es si los poemas de Campbell están escritos a la manera tradicional o no; lo que realmente importa es que Thwaite lo considera como una de las figuras más relevantes de su época. Al comentar los poemas de los años treinta y cuarenta, afirma: «El único que tiene a veces aciertos que le cualifican como un auténtico poeta es Roy Campbell» (5).

Sin embargo, revisando la bibliografía británica especializada en poesía contemporánea resulta difícil encontrar críticos que se tomen el trabajo de mencionarlo siquiera. Remito al lector paciente a que se cerciore por sí mismo si es que lo pone en duda (6).

La explicación a tan persistente silencio quizás la encontramos también en palabras de Thwaite: «Fue uno de los pocos intelectuales ingleses que apoyaron la causa franquista en la guerra civil española y el

(*) Catedrático I. B. Santa Teresa de Jesús, Madrid.

(4) THWAITE, ANTHONY: *Contemporary Poetry*, Heineman, London, 1959.

(5) *Ibidem*.

(6) He aquí una lista de obras sobre poesía inglesa contemporánea en las que no se hace la más mínima alusión a Roy Campbell:

- a) TSCHUMI, RAYMOND: *Thought in Twentieth Century Poetry*, Routledge and Kegan Paul, Ltd., London, 1951.
- b) GILKES, MARTIN: *A Key to Modern English Poetry*, Blackie and Son, Ltd., London and Glasgow, 1946.
- c) WOLLMAN, M.: *The Twentieth-Century Poets*, Harrap and Co., Ltd., London, 1960.
- d) BUSH, DOUGLAS: *Mythology and the Romantic Tradition in English Poetry*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1969.
- e) ROUTH, H. V.: *English Literature and Ideas in the Twentieth Century*, Methuen and Co., Ltd., London, 1948.
- f) DAICHES, DAVID: *A Critical History of English Literature*, Secker and Warburg, London, 1960.
- g) TILLYARD, E. M. W.: *Some Mythical Elements in English Literature*, Chatto and Windus, London, 1961.
- h) GRIGSON, GEOFFREY: *The Poetry of the Present, An Anthology of the Thirties and After*, Phoenix House, London, 1949.
- i) FORD, BORIS: *A Guide to English Literature*, vol. 7, The Modern Age, Cassel, London, 1964.
- j) LEHMANN, J.: *Poems from New Writing 1936-1946*, London, 1946.
- k) JONES, D. L.: *War Poetry*, Pergamon Press, London, 1968.
- l) REEVES, JAMES: *The Cassel Book of English Poetry*, Cassel, London, 1965.
- ll) SCARFE, FRANCIS: *Auden and After, The Liberation of Poetry 1930-1941*, George Routledge and Sons, Ltd., London, 1942.
- m) LUCIE-SMITH, E.: *British Poetry since 1945*, Penguin Books, London, 1970.
- n) SKELTON, ROBIN: *Poetry of the Thirties*, Penguin Books, London, 1968. (Es de notar que en esta antología hay un apartado completo, con 21 poemas, bajo el título general de «And I remember Spain». Pero Roy Campbell, el más español de todos los poetas ingleses, no figura en él.)
- ñ) SKELTON, ROBIN: *Poetry of the Forties*, Penguin Books, London, 1968.

(1) CAMPBELL, ROY: *Light on a Dark Horse, An Autobiography*, Hollis & Carter, London, 1951.

(2) PUJALS, ESTEBAN: *España y la guerra de 1936 en la poesía de Roy Campbell*, Ateneo, Editora Nacional, Madrid, 1959.

(3) CAMPBELL, ROY: *Poemas*, Selección, versión y prólogo de Aquilino Duque, Adonais, CLVII, Ediciones Rialp, S. S., Madrid, 1958.

único que lucha en realidad con los "nacionales" (es decir, fascistas)» (7).

O en el comentario de Herbert J. Grierson y J. C. Smith: «La guerra española dejó tan honda huella en la poesía inglesa que también hizo crisis en la vida de Campbell. La mayor parte de los poetas ingleses se inclinaron por el bando republicano; Campbell lo hizo por Franco» (8).

Evidentemente, Roy Campbell no está a la cabeza de la moderna poesía inglesa, y sometiendo su obra a un examen riguroso quizás no resistiera el juicio crítico que superarían ampliamente Yeats, Eliot, Auden, Hopkins o Dylan Thomas, por citar sólo a algunos de los más grandes. Pero, sin duda, al valorar la poesía inglesa de los años treinta y cuarenta, la crítica británica ha tenido en cuenta —inconscientemente incluso— el matiz político, y quién sabe si el religioso también, de Roy Campbell. Porque es el único poeta inglés alineado en las filas de la derecha y el único también que simpatiza con Franco.

La crítica inglesa —a cualquier otra le hubiera ocurrido probablemente lo mismo— no ha sabido soslayar este aspecto; no ha sido capaz de limitarse a enjuiciar los valores literarios de su poesía prescindiendo de las tendencias políticas. De ahí que Roy Campbell haya sido ignorado en tantas antologías y en tantos ensayos. Y que cuando se le analiza, siempre se hace mención de su ideología política sin ceñirse exclusivamente a sus posibles valores literarios. Así R. A. Scott-James escribe: «Roy Campbell merece mención como poeta de mente vigorosa y despierta, en absoluta contradicción con los exponentes del nuevo movimiento. El se situaba en el ala derecha de una confrontación en la que ellos estaban a la izquierda» (9).

David Daiches tampoco olvida su alineación política y lo califica como «un poeta retórico de derechas» (10).

Campbell ha sabido penetrar, sin duda, en el espíritu español; ha llegado hasta dentro porque ha vivido en España mucho tiempo y porque traía ya, además, una visión surafricana —no inglesa— de muchas cosas. Porque según desde donde se parta para interpretar algo, así llegará a ser la interpretación en sí que de ello se haga. A Roy Campbell se le juzga a menudo bajo la influencia de unos prejuicios que no siempre son válidos. Se utiliza la superficial convicción de la España colorista, jaranera y de pandereta. Muchos creen que para hablar de España hay que emplear un lenguaje especial que, a la larga, no es sino un lenguaje artificial. A eso suenan estas palabras de Scott-James: «Había sido torero y escribe como un torero. La energía desbordante y el entusiasmo por la vida resuenan en su verso a modo de martillazos» (11).

Aparte ya de que la visión del crítico sea acertada o no, queda siempre la interrogante de saber interpretar lo que significa que escribe como un matador de toros. Ni es escribir el oficio de los toreros, ni se sabe que exista tampoco un estilo definido al que deban ajustarse en el caso de que se dediquen a hacerlo.

Los cinco poemas que analizamos a continuación brevemente encierran calidades notables y represen-

tan, tratándose de un poeta británico, una novedad y un interés nada vulgares. Coincidiendo con este juicio, Aquilino Duque escribía: «Su poesía es dura y luminosa como una herradura, rica y descriptiva, nueva en el idioma inglés» (12).

Resulta especialmente digno de notar que, prescindiendo incluso del posible valor literario de la poesía en sí, el poeta sabe calar en la profundidad de la fiesta taurina. Cuando Roy Campbell quiere hacer poesía sobre este tema no cae en el fácil error de fijarse en lo más llamativo, en los aspectos simplemente más vistosos, sino que va recto a lo más auténtico: la muerte del toro o la del torero, la estocada, el diálogo entre el toro joven —todo poderío— y el cabestro, repleto de experiencia y de tristeza porque ya es viejo. No hay música, ni banderillas de colores, ni mantones de Manila, ni alegrías superficiales. La tragedia —base del espectáculo taurino— es lo que verdaderamente palpita en su poesía.

Este saber ahondar en lo esencial es ya un síntoma de garantía. Y no se debe solamente a una observación directa y a una convivencia, sino que, en algunos casos, se trata de una verdadera intuición, de una capacidad —reservada sólo a los elegidos— que le hacen alcanzar la profundidad necesaria.

Y a esto se llama, lisa y llanamente, ser poeta.

* * *

El tema taurino no resulta extenso dentro de la poesía de Campbell. Escribe solamente cinco poemas relativos a la corrida. De ellos, dos se refieren al hombre —«Rejoneador» y «Torero muerto»— y tres se dedican al toro —«La estocada», «Muerte del toro» y «Toril». En un principio pudiera parecer que el poema titulado «Estocada» perteneciera por igual a toro y torero pero, leyéndolo despacio se advierte que en él alienta más la agonía del toro y la visión que éste mismo hace de la suerte suprema que la interpretación que de ella dé el matador.

Pero lo verdaderamente sorprendente de estos poemas es que dos de ellos los escribe Campbell antes de llegar a España, cuando no había tenido ocasión de vivir el ambiente de una corrida ni, por supuesto, de presenciar ninguna. Campbell los escribe dando rienda suelta a su imaginación y apoyándose, sobre todo, en su instinto y en su intuición. El poeta llega a España en 1933, estableciéndose en Barcelona. Y, como decíamos, dos de sus poemas taurinos son anteriores a esta fecha: «Estocada» aparece en *Adamastor*, en 1930, y «El rejoneador» en *Cañas floridas*, en 1933, pocos meses antes de venir a nuestra patria.

Casos así difícilmente podrán encontrarse en literatura alguna.

ESTOCADA

*Un desmandado toro, obsceno y gordo
que viste sombrero en puntas de diablo
y zapatos hinchidos
parece en mi cerebro como silfo que llamara
para azuzarle con mi ardiente trapo
y las péndolas entregó en el encuentro.*

*Ojos turbios, como los del búho, le abandonan
dañados por la luz del día;
en su sangrienta pena
sólo ven la noche en mi seda roja,*

(7) THWAITE, ANTHONY: *Op. cit.*

(8) GRIERSON, HERBERT, and SMITH, J. C.: *A Critical History of English Poetry*, Chatto and Windus, London.

(9) SCOTT-JAMES, R. A.: *Fifty Years of English Literature 1900-1950*, Longmans, Green and Co., London, 1956.

(10) DAICHES, DAVID: *The Present Age, After 1920*, The Cresset Press, London, 1958.

(11) SCOTT-JAMES: *Op. cit.*

(12) DUQUE, AQUILINO: *Op. cit.*

y en mi llama de acero luz ninguna
que glorifique su fatal estrella.

Nada más puede pedir esta pasión ciega
a cuyo paso, instintivo y torpe,
mi capa maneje
distrayendo la mole derrumbada
al tiro de mi acero con rojizo y chorreante
hocido que la lengua arrastra.

Ya que incluso si enfurecer pudiera
al tozudo montaraz de la manada,
todavía, a lo que él cree, yo soy
todo alas y etérea liviandad
y un cometa mi blancor se le figura
en su negro cielo de amargura (13).

(Traducción del autor de este artículo.)

Suerte suprema. La hora de la verdad. Normalmente, así se considera pero siempre desde el punto de vista del torero. Campbell canta aquí la verdad profunda que encierra este momento, pero concebido por el toro. El matador nos habla para decirnos lo que el toro piensa, para comunicarnos sus impresiones y su agonía:

Sólo ven la noche en mi seda roja
Y en mi llama de acero luz ninguna
Que glorifique su fatal estrella.

Para el toro todo es agonía y negrura. La fiesta ha perdido el colorido. Y los únicos resplandores que vislumbra son como rayos enemigos:

Dañados por la luz del día.

El toro intuye la oscura tormenta que el acero vatina:

Y un cometa mi blancor se le figura
En su negro cielo de amargura.

Se ha dicho repetidamente que, en Campbell, son fundamentales el dominio verbal y la fantástica fuerza imaginativa que despliega. Como en este poema centelleante. Y lo que más sorprende es que el poeta lo escribiera mucho antes de venir a España. *Adamastor* es de 1930 y él vino a nuestra patria años después. No había visto nunca morir a un toro a consecuencia de una estocada. ¿Cómo es posible entonces lograr esa acertadísima expresión de:

Ojos turbios, como los del búho, le abandonan.

Mucho debe haber de pura intuición y otro mucho de su cercana palpación con la naturaleza. Raíces de la tierra incrustadas en la sangre para comprender tan fielmente la muerte de un animal. La muerte de un animal tan ajeno para él, en principio, como el toro de lidia y en el transcurso de un espectáculo absolutamente exótico y desconocido.

EL REJONEADOR

Mientras en tu ágil carrera de virajes
Pareces un serafín lanzado al vuelo,
Y los zig-zags de tu corcel de nieve
Ejecutas con bravura y con deleite,
En órbita atronadora vuelve el ruedo
Que Apis centra con el eje de su pena
Y de cuyo reinado, con real mancha,
Su agonía te unge rey.
Sus cuernos la luna, su color la noche,
Las brasas moribundas de sus ojos ven acaso
A través de su ensangrentada película
Que la estrella matutina sale en fuego
Proyectil del mismo deseo
Cuyo orgullo anima en ti (14).

(Traducción de Esteban Pujals aparecida en su libro *España y la guerra de 1936 en la poesía de Roy Campbell*, Colección «O crece, o muere», Ateneo, Editora Nacional, Madrid, 1959.)

No podía faltar en Campbell un poema de caballo y toro. Lo que incluso nos extraña es que no haya tratado el tema de la suerte de varas, tan fundamental en la corrida, habiendo sido él mismo picador en algunas ocasiones.

Repite aquí imágenes trazadas en el poema que analizamos anteriormente. Para el toro todo es agobiadora oscuridad:

*En órbita atronadora vuelve el ruedo
que Apis centra con el eje de su pena.*

Cuando el corcel caracolea, serafín ahora el rejoneador como antes fuera cometa el matador:

*Mientras en tu ágil carrera de virajes
pareces un serafín lanzado al vuelo.*

En el abismo insondable de su fatal destino, el toro sueña imposibles desde su negrura:

Sus cuernos la luna, su color la noche.

También preocupa aquí al poeta, como máxima muestra reveladora de su estado, la expresión de los ojos del toro:

*Las brasas moribundas de sus ojos ven acaso
a través de su ensangrentada película.*

Y aquí un maravilloso ejemplo de la abigarrada poesía de Campbell, repleta de imágenes relucientes, brillantísimas:

*Que la estrella matutina sale en fuego
proyectil del mismo deseo
cuyo orgullo anima en ti.*

Difícilmente podrá mejorarse la visión del rejón que el cielo cruza, lanzado en centelleante vuelo lleno de intenciones.

(13) CAMPBELL, ROY: *Adamastor*, 1930. Poema incluido en *The Collected Poems*, The Bodley Head, London, 1955.

(14) CAMPBELL, ROY: *The Flowering Reeds*, 1933. Poema incluido en *The Collected Poems*.

Quizás quepan tras estos versos, mejor que en ninguna otra ocasión, las palabras de Aquilino Duque: «Su poesía, vestida con lujo y alhajada de impurezas, necesitaba urgentemente los desfiladeros del eco numeroso, la batería de los espejos centelleantes, la ovación inmediata y explosiva de las plazas de toros» (15).

LA MUERTE DEL TORO

*Esas astas, envidia de la luna,
Hoy, apuntando al sol, han declinado;
Los ojos,
Yescas ayer del mediodía,
Son hoy cenizas de pesar.
Mas desde el Alpe astado que se humilla
Cual si el Ródano abriera sus compuertas
Por una herida que jamás se cura
Fluye la sangre con olor a lirios;
El vino nevado de la mancha escarlata
Que se ensancha, florida, por los llanos,
Y desangra su angustia por la herida...
Esto lo dice uno que ha bebido
Arrodillado junto al agua
Y que no hace memoria del dolor (16).*

(Traducción de Aquilino Duque aparecida en su libro *Poemas de Roy Campbell*, selección, versión y prólogo de Aquilino Duque. Adonais CLVII, Ediciones Rialp, S.A., Madrid, 1958.)

El temperamento de Roy Campbell y el carácter nacional podían desembocar conjuntamente en unos poemas míticos. Se aunan el sentido religioso, el sol radiante —símbolo del dios—, el héroe —Mitra— matando al toro...

Pero, al igual que otras veces, Campbell centra el tema en el eje medular, en el tuétano del hecho. No se detiene en descripciones circundantes: va directamente al grano, a la incontenible agonía del toro, herido ya de muerte sin remedio. Inmediato ya el último estertor (los que antes fueron «ojos turbios, como los del búho, le abandonan»; «las brasas moribundas de sus ojos ven acaso a través de su ensangrantada película...») ahora:

*Yescas ayer del mediodía
son hoy cenizas de pesar.*

El poeta recurre a la imagen geográfica, con un pretendido afán de grandiosidad:

*Mas desde el Alpe astado que se humilla
cual si el Ródano abriera sus compuertas.*

Sin embargo, este sentido de grandiosidad alcanza su mayor cota en el extraño final. Hay un sorprendente simbolismo de tono religioso, mezcla de imágenes cristianas y paganas. El cordero bíblico ofrecido en holocausto; el Cristo agonizante del Calvario es aquí el toro moribundo:

*Por una herida que jamás se cura
fluye la sangre con olor a lirios.*

Sangre que el valle riega de pureza:

*El vino nevado de la mancha escarlata
que se ensancha, florida por los valles.*

Y que rezuma redención y olvido de pesares:

*Y desangra su angustia por la herida...
Esto lo dice uno que ha bebido
arrodillado junto al agua
y que no hace memoria del dolor.*

Nunca como aquí podría mencionarse la capacidad imaginativa de Campbell ni su extraordinaria fuerza poética, abigarrada y vigorosa. Vendaval de alientos su poema. Rosario encendido de reflejos. Y desbordada pasión que, al borde del abismo, parece serenarse, contraída.

EL TORERO MUERTO

*Tal calamidad es obra de un mal momento.
Este muñeco de aspecto ebrio y de rostro ausente
fue el admirable Florentino. Era la gracia
y la virtud sonriente cara a cara a la Fuerza.*

*¡Roto ese ágil espinazo templado en Toledo!
¡Vacía la crisálida de esa gentil mano, con la cual
abanicaba aquellas anchas mariposas imperiales
en el suspenso de dibujos milagrosos!*

*¡El fue la abeja, peligro de la rosa!
Murió la muerte violenta y repentina de los reyes,
y de la Plaza hasta la Virgen sube
con su capa extendida. No necesitaba alas (17).*

(Traducción de Esteban Pujals aparecida en su libro *España y la guerra de 1936 en la poesía de Roy Campbell*. Colección «O crece, o muere», Ateneo, Editora Nacional, Madrid, 1959.)

En el toreo, la lucha entre toro y torero es trágica. Porque uno tiene que morir. Al término de los quince o veinte minutos que dura la lidia de un toro, la res perderá la vida. Pero puede ser también que en su transcurso la pierda el torero. Y si así es, la culpa no es del toro:

Tal calamidad es obra de un mal momento.

Con extraordinaria melancolía, el poeta evoca lo que fue el artista:

*Este muñeco de aspecto ebrio y de rostro ausente
fue el admirable Florentino. Era la gracia...*

Ansioso por encontrar palabras que plasmen la gracia alada del diestro, Campbell recurre ahora al mundo animal, concretamente a la gracil luminosidad de ciertos insectos:

*Vacía la crisálida de esa gentil mano, con la cual
abanicaba aquellas anchas mariposas imperiales...*

Y de entre las mismas imágenes, un fabuloso verso, rebosante de símbolos:

El fue la abeja, peligro de la rosa.

(15) DUQUE, AQUILINO: *Op. cit.*

(16) CAMPBELL, ROY: *Mithraic Poems*, 1936. Poema incluido en *The Collected Poems*.

(17) *Ibidem*.

Difícil era mantener por más tiempo la tensa y primorosa altura conseguida en el poema. El final decae y se empobrece. El poeta echa mano de imágenes más repetidas, un tanto vulgares y sensibleras:

*Y de la Plaza hasta la Virgen sube
con su capa extendida. No necesitaba alas.*

Campbell vive el Toledo desde 1935. Sus poemas titulados «Emblemas mítricos» aparecen en 1936. Este vuelo final del torero, con la capa por vehículo, yendo al encuentro de la Virgen, ¿no tendrá, quizás, la influencia de la vieja leyenda toledana de la Virgen descendiendo del cielo con la capa para San Ildefonso? Es una leyenda muy arraigada en la historia de Toledo, muy repetida en diversas manifestaciones artísticas. Y es de suponer que Roy Campbell la conociese sobradamente. Y la asimilara en cierto modo.

TORIL

La multitud: *¡Otro toro! ¡Otro toro!*

El buey: *¿Has oído?*

A ti te toca. ¡Lo pide el público!

El toro: *Festejado con flores, predilecto en otro tiempo,
Hoy tengo que pacer asfódeos horribles
Morder la dura tierra y tragarme mi propia*

*[sangre
Habiendo mi papada gustado del arroyo dora-
do que fluía*

*Cuando a través de las corrientes, bruñido
[como su marea*

*El bello cirro de mi musculatura resbalara
Mi corazón centelleante a través de la piel de
[seda*

*Gozo de su crisol potente por dentro arde.
Estos cuernos que semejan luna creciente,
Estos ojos, esmeraldas abrasadas del me-
[diodía,*

*Cuyas órbitas fueron fuego de inmortales rayos
Y encendieron el horizonte inmenso con su mi-
[rada.*

El buey: *Todo se viene abajo ahora y pronto arrastran
Un trineo de carroña a la cola de un caballo.
Como fulgor del mediodía te vi correr.
Hoy el yunque de Toledo será tu sol*

*Que al levantarse airado sobrepasó estas
[puertas*

*Con su roja capa, amanecer de muerte:
Por ti tañe el metal y el porvenir presentes,
Meta de su bruñido rayo de acero.*

El toro: *Buey como eres, ¿qué sabrías de este*

El buey: *Buey como soy, nadie sabe como yo
Quien trajo aquí a los que te precedieron para
[morir.*

*Payaso charlatán, soy el mudo y el sabio;
Enigmas leerían los poetas en mis ojos.
Aliados van mi ser y mi dolor.*

*Sufrir es mi destino, como quejarte es el tuyo.
Yo soy el pensador, con su saber satisfecho,
Y compré mi sapiencia a base de dolor.
Sé valiente, ten paciencia y guárdate el aliento.*

El toro: *Pero dime, ¿qué es más negro que esta
[muerte?*

El buey: *Mi impotencia.*

El toro: *Es tu alma la que habló.*

El buey: *¿Más horrible que este martirio?*

El buey: *El yugo (18).*

(Traducción del autor de este artículo.)

Ya hemos dicho que Roy Campbell tiene una capacidad especial para captar lo esencial, lo verdaderamente auténtico en todo lo que se relaciona al espectáculo taurino, ahondando y llegando sin vacilación al tema substancial. Sin embargo, hay que decir que, sin lugar a dudas, el poema que vamos a comentar ahora es el más descriptivo, el más narrativo de todos ellos. En «Toril» el poeta describe, junto al sentimiento interior de las fieras, el ambiente, el tono de los tendidos, con la reacción popular y el griterío que la fiesta —no olvidemos su aspecto salvaje, dentro de los muchos otros aspectos estéticos— provoca:

Multitud: *¡Otro toro! ¡Otro toro!*

Buey: *¿Has oído?*

A ti te toca. ¡Lo pide el público!

El toro presiente la muerte inmediata mientras evoca sus glorias del pasado, ya condenadas. Y, como siempre, los ojos desempeñan un papel decisivo:

Toro: *Estos cuernos que semejan luna creciente,
Estos ojos, esmeraldas abrasadas del mediodía,
Cuyas órbitas fueron fuego de inmortales rayos
Y encendieron el horizonte inmenso con su
[mirada.*

*Todo se viene abajo ahora y pronto arrastran
Un trineo de carroña a la cola de un caballo.*

El buey, que representa la voz de la experiencia y el arranque domeñado, asiente y asevera:

*Hoy el yunque de Toledo será tu sol
Que al levantarse airado sobrepasó estas puertas
Con su roja capa, amanecer de muerte:
Por ti tañe el metal y el porvenir presentes,
Meta de tu bruñido rayo de acero.*

Luego, en tono paternal y un poco a modo, agrega:

El buey: *Sé valiente, ten paciencia y guárdate el aliento.*

El toro, sumido en las tinieblas de su inmediata agonía, pregunta:

El toro: *Pero, dime, ¿qué es más negro que esta muerte?*

El poema termina ensalzando el destino fatal del toro de lidia; ratificando la dignidad extrema de su lucha sin posibilidad de victoria y la grandeza que supone nacer con una finalidad única: morir peleando.

El toro: *¿Más horrible que este martirio?*

El buey: *El yugo.*

Como resumen final pueden sacarse algunas conclusiones generales acerca de la creación poética de Roy Campbell, y más concretamente en lo que se refiere a estos poemas taurinos.

En primer lugar resulta absurdo decir —como se ha dicho repetidamente— que toda la poesía de Campbell es satírica. *Emblemas mítricos*, especialmente, es una muestra evidente del alcance lírico capaz de contenerse en el simbolismo de este poeta.

En segundo lugar, deberían resaltarse dos características fundamentales: el impulso racial y la fuerza de la palabra. Es indudable que en Campbell palpita y vibra un tremendo impulso racial que le acerca de forma decisiva a la tierra, a los animales, a la naturaleza pura. Es un claro producto de su África natal, o lo que es lo mismo: es un ser en contacto directo con la

(18) *Ibidem.*

naturaleza. Pero, al mismo tiempo, su poesía se apoya por completo en la fuerza arrolladora de su verbo. Es vigorosa, abigarrada de imágenes, avasalladora a veces y une, al vigor expresivo de la palabra, la desbordante fantasía que despliega.

Una tercera nota diferenciadora es la influencia que ejerce España en su poesía. Entre otras razones, porque su creación poética es enormemente vivencial, intuitiva, humanísima. Y al influir España en su persona, hasta el extremo de convertirlo en un celtíbero más, radical y apasionado, a la fuerza tendría que marcar nuevas pautas y una orientación diferente en su producción lírica.

Por último, sería preciso responder a una pregunta que resuena siempre como un eco cuando se estudia a este poeta: ¿por qué Campbell no ha logrado una mayor estimación como poeta en Gran Bretaña? A nuestro modesto entender, dos son las razones: una, de carácter político; otra, de naturaleza estética.

Para la primera utilizaremos las palabras de Kenneth Allott: «Roy Campbell ha sido menospreciado

por simpatizar con Franco durante la guerra civil española» (19).

Para la segunda tenemos el testimonio de Anthony Thwaite: «Lo que le impidió ser más importante y triunfar es que, con frecuencia, fue excesivamente exuberante de tal modo que, al igual que Swinburne, su fuerza se convierte en pura palabrería; sus rimas salvajes y su dicción arremeten en oleadas de avalancha y el lector se cansa a veces, preguntándose —y esto es lo peor— cuándo se acabará el poema» (20).

No le falta la razón a Thwaite en estas apreciaciones, aunque esa misma ebullición continúa y ese torrente de símbolos que inunda el verso como el valle la cascada quizá hubiesen tenido mejor acogida en Inglaterra de no ser británico el poeta. En el fondo lo que late y predomina no es más que un problema de incompreensión.

(19) ALLOTT, KENNETH: *Contemporary Verse*, The Penguin Poets, London, 1953.

(20) THWAITE, ANTHONY: *Op. cit.*

CINEMATECA

El Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación dispone de películas en 16 mm. con sonido óptico y en super 8 mm. con sonido magnético, de las siguientes materias:

- Agricultura.
- Arte.
- Ciencias Físico-Químicas.
- Ciencias de la Naturaleza.
- Educación.
- Formación Física.
- Geografía.
- Historia.
- Literatura.
- Música.

Edita: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia



Venta en:

-Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14. -Paseo del Prado, 28. Madrid-14.

-Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3. Teléfono: 449 67 22.

The dream of the rood: Elegía cristiana y poesía pagana

Por Agustín COLETES BLANCO (*)

INTRODUCCION

«The Dream of the Rood» (1) ocupa un puesto peculiar en la literatura anglosajona, participando, por una parte, de características típicas y generales de la misma; pero siendo, por otra parte, una obra altamente individualizada tanto dentro de su género como vista en sí misma.

«The Dream of the Rood» es esencialmente un poema cristiano. Forma, pues, parte del género poético más generalizado en la literatura anglosajona (2), el de inspiración cristiana. Con todo, es difícil hablar de un «género cristiano» en la literatura anglosajona, ya que el material de inspiración cristiana, más que un género específico, es una característica común a la práctica totalidad de la misma. Tal fondo común adquiere formas diferentes, siendo entonces cuando nos es dado hablar de géneros o subgéneros: hagiografía, paráfrasis bíblica, elegía cristiana. A este último género pertenecía «The Deam of the Rood». La explicación es sencilla: a pesar del indudable elemento bíblico y homelético, «The Dream of the Rood» no participa de las características más generalizadas entre la poesía propiamente religiosa de los anglosajones: la verbosidad, la monotonía y ausencia de vida, la oscuridad de muchos pasajes, la escasa imaginación. Por el contrario, el uso de un narrador en primera persona, o mejor dicho de dos, ya que de la narración del soñador pasamos a la de la cruz misma, la enorme fuerza visual del poema, su claridad y luminosidad, su expresión directa y sin concesiones a la digresión, su variedad rítmica, su vocabulario preciso y su gran fuerza emotiva y alegórica, todo ello hace que «The Dream of the Rood» deba colocarse en un puesto aparte en la literatura anglosajona: un puesto que participa de características puramente cristianas y puramente elegíacas y que, en todo caso, indica que «The Dream of the Rood» está más cerca de las grandes elegías anglosajonas (tipo «The Wanderer» o

«The Seafarer») que de la árida poesía de inspiración bíblica.

En este sentido, «The Dream of the Rood» no se sustrae a la característica común de todas las elegías aludidas: productos de una civilización culta y cristianizada, realizadas con propósitos didácticos o moralizantes claramente cristianos, conservan, sin embargo, un importante elemento pagano (3) —la concepción del «comitatus» como elemento básico de las relaciones humanas, la idea de Dios como «dryhte» o señor medieval— al que en ningún momento renuncian.

Tal esquema o combinación cristianismo-paganismo es muy claro en «The Dream of the Rood», siendo precisamente una de sus cualidades más altamente individualizadoras. El poema es un caso arquetípico de poesía «dryht»: es a la vez un poema cristiano y un poema épico-heroico (4). La figura de Cristo es una trasposición de Dryht (= Lord) sajón, que se arroja valientemente al combate al lado de su Thane o conde de su «comitatus»: la cruz misma, que muere en épico combate al lado de su señor. La figura del pecador-soñador no es ajena a este esquema: se trata de un hombre sin un Señor que lo proteja, Señor que es encontrado por este hombre al final del poema en la figura de Cristo mismo.

FUENTES Y PROBLEMAS TEXTUALES

Si bien la mencionada combinación de elementos paganos y cristianos es el rasgo que más adecuadamente define a «The Dream of the Rood» como una composición típica de la literatura anglosajona, no cabe duda que su característica más sobresaliente, incluso para el lector moderno, es la visión de la cruz y las palabras habladas por la misma, en una aplicación auténticamente maestra de las fórmulas de la prosopopeya y el simbolismo cristiano. Esto último no abunda en la literatura de la época, ciertamente, pero no se puede tampoco decir que «The Dream of the Rood» sea un espécimen aislado (aunque es, eso sí, único).

El relato de la crucifixión en el poema está basado (5), en líneas generales, en Mateo 27. Ya en *De Nuce*, de

(1) La edición más completa de esta obra, por lo que a su versión original se refiere, es la de Bruce Dickins y Alan S. C. Cross, *The Dream of the Rood*, Methuen Educational Ltd., London, 1967 (1.ª ed., 1934). Otra buena edición es la contenida en *Sweet's Anglo-Saxon Reader in Prose and Verse* (revisión de Dorothy Whitelock), Clarendon Press, Oxford, 1975, págs. 153-159. Hay diversas traducciones al inglés moderno: la de A. S. Cook y C. B. Tinker (1902), C. W. Kennedy (1910), R. K. Gordon (1926), H. F. Brooks (1942), G. Bone (1943), etc. Existe traducción española de Antonio Bravo: «La poesía cristiana en la literatura anglosajona», *Nueva Concencia*, núms. 14-17, octubre 1976-septiembre 1978, págs. 357-362.

(2) Una buena introducción a la literatura y cultura anglosajona es la de Peter Hunter Blair: *An Introduction to Anglo-Saxon England*, Cambridge, 1956.

(*) Catedrático de Inglés del IB de Noreña (Oviedo).

(3) Un amplio tratamiento de la influencia pagana en la época anglosajona puede encontrarse en E. G. Stanley: *The Search for Anglo-Saxon Paganism*, D. S. Brewer, Cambridge, 1975. Vid. Especialmente pág. 85 y ss.

(4) Vid. Henry Mayr-Harting: *The Coming of Christianity to Anglo-Saxon England*, B. T. Batsford, London, 1972, esp. pág. 209.

(5) Un puntual tratamiento de las fuentes, tanto lejanas como próximas, del poema puede encontrarse en los artículos de H. R.

Ovidio, encontramos una prosopopeya continuada con valor simbólico, pero más que de una influencia debemos hablar en este caso de una analogía, que se retrotrae a la época clásica. Lo mismo podría decirse del Sermón IV del Pseudo-Agustín y del Evangelio según S. Pedro, dos apócrifos de la época patristica que presentan episodios semejantes. Mucha más importancia tienen una serie de himnos litúrgicos en los que la figura de la cruz habla, pudiéndose detectar aquí, con mayor fundamento, una influencia más o menos directa sobre «The Dream of the Rood». Nos referimos a himnos como el «Vexilla Regis» o el «Pange Lingua», de Venantius Fortunatus, o el anónimo «O Crux, splendidior cunctis astris», que formaba parte de un *Magnificat* cantado con ocasión de la fiesta del Hallazgo de la Vera Cruz. Lo mismo podríamos decir de otras dos fuentes apócrifas: la Pasión según S. Andrés y la paráfrasis de Ambrosio sobre el Evangelio según S. Lucas. Dos posibles fuentes de importancia, finalmente, son dos «riddles» o adivinanzas escritas en latín por los monjes anglosajones Hwaetberht y Tatwine, en las cuales es la propia cruz quien habla de si misma.

Todo lo anterior por lo que se refiere a las fuentes latinas, sin duda las más numerosas e importantes. En cuanto a la literatura anglosajona, existe un número de composiciones en las que aparece la figura de la cruz con propiedades humanas: en el *Andreas* o vida de S. Andrés, en el *Elena* (firmado por Cynewulf y conservado en el mismo manuscrito que nuestro poema) y, sobre todo, en tres «riddles» o adivinanzas: la número 56, del tipo «I saw» y las números 31 y 73, de tipo «I heard». Obviamente, ya no hay por qué hablar aquí de «influencias» de unos poemas sobre otros, sino de distintas realizaciones efectivas de un tema que ya estaba suficientemente cimentado en la cultura patristica altomedieval. Las tres «riddles» aludidas son muy significativas, ya que «The Dream of the Rood» no es, por lo que se refiere a su forma narrativa externa, sino una combinación extensa de los dos tipos tradicionales «the riddles» (el «I saw» y el «I heard»), género éste como es bien sabido muy arraigado entre los anglosajones tanto por su didacticismo, sus posibilidades de una lectura cristiana y su ambigüedad y oscuridad inherentes.

El poema «The Dream of the Rood» se conserva en un solo manuscrito, que forma parte del Libro Vercelli, de la Biblioteca de la Catedral de Vercelli, localidad italiana situada en la ruta inglesa para las peregrinaciones a la tumba de S. Pedro en Roma. En el Libro Vercelli encontramos otros varios textos anglosajones, todos ellos de carácter religioso: además de unas Homilias anónimas, en prosa, contiene el *Andreas*, poema basado en el Evangelio según S. Mateo y en el Evangelio apócrifo según S. Andrés, el *Fates of the Apostles*, basado igualmente en fuentes apócrifas, el *Soul and Body I*, una «disputatio» del mismo cariz, la hagiografía *Elene* ya aludida, el *Dream of the Rood* (que ocupa los folios 104b a 106a) y, finalmente, el *Homiletic Fragment I*. Estas obras nos ilustran acerca de una característica ya aludida: el sentido lato que tiene la «poesía cristiana» anglosajona, que incluye desde paráfrasis bíblicas ortodoxas hasta leyendas de santos y narrativas completamente apócrifas. En

cualquier caso, esta poesía nunca es estrictamente bíblica: parece difícil, por no decir imposible, para el genio anglosajón ceñirse a lo puramente bíblico o canónico.

«The Dream of the Rood» se ha venido atribuyendo tradicionalmente a Caedmon, basándose esta suposición en aparentes analogías formales con otros poemas caedmónicos. También se ha atribuido esta composición, más fundamentadamente, a Cynewulf (6): los poemas *The Fates of the Apostles* y *Elene*, del Libro Vercelli, como sabemos, llevan su firma, y el último emplea el recurso de la prosopopeya en la imagen de la cruz. Además, «The Dream of the Rood» participa de una característica de fondo muy común en los poemas de Cynewulf: la enseñanza del poema no está dirigida directamente a nosotros, sino a la figura del soñador. Como Cynewulf, el autor de nuestro poema, deja que sea el relato objetivo de la acción y la reflexión personal sobre el mismo lo que produzca la lección moral sobre el lector. De todos modos, nada de esto demuestra de manera terminante que Cynewulf sea el autor de «The Dream of the Rood»; como ya vimos, el tema de la cruz que habla no es privativo de un solo autor, sino que responde a toda una tradición literaria, y la técnica de lo que podríamos llamar «didacticismo objetivo» tampoco es exclusiva de Cynewulf.

En cualquier caso, no es muy importante saber el nombre del autor del poema. Aunque se supiera, poco se podría decir de él, en toda caso. Lo que sí es cierto es que el autor de «The Dream of the Rood», fuera quien fuere, era un clérigo anglosajón, seguramente de la iglesia de influencia irlandesa de Northumbria, que tenía un profundo conocimiento de las disputas de los siglos VII y VIII sobre la doble naturaleza humana y divina de Jesucristo y sobre la doctrina de la redención.

Otra circunstancia peculiar referente a la conservación material de nuestro poema es la siguiente: existe una relación muy clara entre el texto del poema tal y como se conserva en el Libro Vercelli, las inscripciones rúnicas de la cruz de piedra de Ruthwell (Escocia) y las inscripciones en letra romana del relicario de plata que contiene un fragmento de la Vera Cruz de la Catedral de San Miguel y Santa Gúdula (Bruselas) (7).

La cuestión de la relación entre los tres monumentos es apasionante. La cruz de Ruthwell, basándonos en los datos que ofrecen conjuntamente la epigrafía, la iconografía medieval y la historia de la lengua, se puede datar de modo bastante preciso como realizada hacia el año 700, la Edad de Oro de Northumbria. Tanto la cruz como las inscripciones rúnicas parecen ser de la misma fecha. La cruz mide más de cinco metros de altura, y pasó por una serie de penosas vicisitudes a lo largo de la historia, siendo cuarteada por los Covenanters escoceses en el siglo XVII, olvidada a la intemperie durante muchos años y mal restaurada en el siglo XIX. Las inscripciones rúnicas anglosajonas se hallan en las caras este y oeste de la mitad inferior del eje vertical, en unos bordes sobresalientes que encierran un artesonado vertical y en hileras horizontales. Es muy probable que la cruz haya sido he-

Patch: «Liturgical Influences in the Dream of the Rood», *PMLA*, núm. 34 (1919), págs. 233-257, y de R. Woolf: «Doctrinal Influences on The Dream of the Rood», *Medium Aevum*, núm. 27 (1958), págs. 137-153. Añadamos que, como cabría esperar, encontramos poemas paralelos a *The Dream of the Rood* en otras literaturas nórdicas contemporáneas: quizá el ejemplo más conocido sea la historia escandinava del *Lamento de Baldr*.

(6) Para la discusión de las posibles atribuciones a Caedmon y Cynewulf (el anónimo autor parece, en realidad, ser anterior a ambos), vid. E. E. Wardale: *Chapters on Old English Literature*, Routledge and Kegan Paul Ltd., London, 1965 (1.ª ed., 1935), pág. 153.

(7) Sobre la cruz de Ruthwell, vid. E. Mercier: «The Ruthwell and Bewcastle Crosses», *Antiquity*, núm. 38, págs. 268-276. Acerca de la cruz de Bruselas, vid. A. Frolow: «La Relique de la Vraie Croix: Recherches sur le Développement d'un Culte», *Archives de l'Orient Chrétien*, t. 7 (1961).

cha a raíz de la vuelta de Roma de Coelfrith, abad de Wearmouth y Jarrow. En Roma, el Papa Sergio I había descubierto un fragmento de la Vera Cruz (año 701). Ahora bien, basándonos en la práctica comúnmente realizada ante el descubrimiento de alguna reliquia importante, es muy probable que lo primero haya sido un poema original, escrito probablemente en el dialecto de Northumbria, del cual se seleccionó poco después un fragmento, grabado en caracteres rúnicos y dialecto de Northumbria en la cruz de Ruthwell.

Seguidamente se habría realizado una versión ampliada del poema, probablemente con ocasión del envío por parte del Papa Marino de otro fragmento de la Vera Cruz a Alfred en el año 884. De esta versión ampliada descendería directamente el texto del Libro Vercelli tal y como hoy se conserva (o quizá sólo la primera parte del mismo, como veremos después). Si bien el texto del Libro Vercelli está escrito en West Saxon y se puede fechar con bastante precisión a fines del siglo X, el hecho de que en el mismo encontramos cierto número de formas dialectales del Anglo nos indica que la versión ampliada antes aludida estaba escrita en este último dialecto, seguramente a finales del siglo IX. El relicario, por su parte, data del siglo XI. Es una cruz de plata (la parte dorsal, de oro, se ha perdido) que contiene el que tradicionalmente es considerado como el mayor fragmento de la Vera Cruz (46 cm. de alto por 28 cm. de ancho), fragmento que parece ser el mismo que el Papa Merino había enviado en su día a Alfred y que dio ocasión a la ya aludida versión ampliada del poema. Así como en la cruz de Ruthwell encontramos cuatro extractos relativamente amplios del poema, aquí la mención se reduce a una cita en dos líneas. De todos modos, todo ello nos ilustra tanto en la importancia de la devoción a la Vera Cruz durante la alta Edad Media como sobre la popularidad de este magnífico poema, sostenida documentalmente a lo largo de cuatro siglos, en tres materiales distintos (piedra, pergamino y plata) y tres dialectos diferentes (Humbro, Anglio y Sajón Occidental).

Centrándonos ya en el poema tal y como se conserva en el Libro Vercelli, nos encontramos con otro problema textual: el poema no parece ser un todo único, sino que, por el contrario, parece haber una clara división a partir del verso 78, momento en que la cruz ha finalizado la relación de su experiencia en la Pasión del Señor y comienza la parte propiamente didáctica del poema. Esta parte, indudablemente, carece de la fuerza expresiva e incluso de la riqueza léxica de la primera, y si bien el poema forma un todo coherente —especialmente para la mentalidad medieval, que no hubiera obviado el corolario didáctico— tal y como está, parece indudable que se trata de una adición. Hay incluso quien habla de una segunda adición, ésta a partir de la línea 150 más o menos, ya que en el final del poema se observa una intención de remachar la parte doctrinal del mismo que resulta ciertamente redundante. De cualquier modo, el hecho de que los fragmentos grabados en la cruz de Ruthwell correspondan todos a la primera parte del poema apunta igualmente hacia la posibilidad de la adición antes aludida, que sería entonces posterior al siglo VIII y anterior al X.

ASPECTOS FORMALES

El poeta de «The Dream of the Rood» se muestra como un maestro consumado en el arte de la aliteración.

El esquema más común en la parte narrativa parece ser el ('-x'-x | xx'-x) o bien el (x'-x'- | x'-xx), es decir, expresándolo muy generalmente, el ritmo combinado de tipo trocaico-anapesto, propio de la poesía narrativa (véanse las primeras líneas del poema). Sin embargo, los hemistiquios tienden a hacerse ostensiblemente más largos hacia la mitad del poema (véanse, por ejemplo, los V. 59-69), llegando a haber versos con seis acentos entre los dos hemistiquios, en una gran variedad de combinaciones, lo cual produce el efecto de resaltar la intensidad emocional y la solemnidad de la parte central del poema.

El ritmo del poema es igualmente variado. El poeta hace uso de la media línea, es decir, del hemistiquio, como unidad tanto sintáctica como rítmica en momentos especialmente importantes, momentos que, expresados con sencillez pero conllevando una gran carga emocional, constituyen escenas claves de la obra. Así, el

Crist waes on rōde

del verso 56b, o el

Rōd waes ic ārāēred

de la línea 44a. Por otra parte, los encabalgamientos, es decir, el no estar relacionados sintáctica ni rítmicamente los dos pareados de una misma línea entre sí, están inteligentemente usados: para lograr efectos de contraste, como en el verso 33,

*gefaestnodon mē thāēr feondas genōge. Geseah ic thā Fean
[macynnes*

o para unir una imagen y el significado de la misma, como en la línea 39,

Ongyrede hine tha geong healeth, thaet waes God aelmihtig,

Finalmente, se puede también añadir que la segunda mitad de una línea y la primera mitad de la siguiente forman a veces una unidad funcional (como la 51b-52a), correspondiendo frecuentemente las dos líneas a los dos elementos unidos en una paradoja o «communicatio idiomatum», figura de la que hablaremos enseguida. En general, se puede afirmar que los patrones rítmicos de la poesía están perfectamente adaptados tanto a la superficie narrativa como al significado que ésta lleva consigo. En cuanto a la sintaxis, sigue la misma tendencia: en los pasajes descriptivos —y en todo el poema en general— la estructura sintáctica que más abunda la constituyen, significativamente, las oraciones yuxtapuestas. Al llevar cada una un verbo principal, se evita de esta manera la subordinación, y como consecuencia el poema gana enormemente en dinámica y expresión. Por otra parte, hay una serie de oraciones adversativas, sabiamente dispuestas a lo largo del poema, que cumplen una auténtica función contrapuntística y de variación con respecto a las yuxtapuestas aludidas. El sentido adversativo viene dado ordinariamente por la partícula 'hwaethre'.

El vocabulario es especialmente preciso, plástico y a la vez portador de una gran variedad de connotaciones, sobre todo en la parte central del poema. El recurso estilístico más común a lo largo del mismo es la ya aludida figura, tanto teológica como retórica, de la denominada «communicatio idiomatum». Es una paradoja que consiste en la presentación simultánea de dos circunstancias contradictorias: por medio de

esta figura, la dualidad Dios-Hombre queda expresada con enorme fuerza. Así, en 60b,

Genamon hie thaer aelmithigne God

es decir, 'they lay hold there on Almighty God'. A pesar de ser Dios todopoderoso, es también un hombre capturado por sus enemigos. Hay una paradoja similar en la

Gesetton hie thaeron sigora Wealdend

es decir, 'they laid therein the lord of victories'. De todos modos, lo que es especialmente relevante acerca de esta figura es que esta paradoja de la victoria a través de una aparente derrota no se queda en unos cuantos casos de «communicatio idiomatum», sino que constituye la verdadera esencia del poema, como veremos más adelante. Tal paradoja, adelantemos ahora, está vista como formando parte del esquema escatológico cristiano muerte - resurrección - redención.

La ambigüedad misma —o quizá habría que hablar más bien de polivalencia— del esquema aludido hace que las connotaciones léxicas sean especialmente ricas a lo largo del poema. Así, la palabra 'fah' (v. 13), referida al soñador-pecador, tiene el doble sentido de 'decorado', 'brillante', por extensión 'manchado de sangre' y de 'hostil' por extensión de 'culpable', 'delincuente'. Con ello el contraste es completo:

Syllic weas se sigebeam, and ic cynnum fah

Es decir, la cruz estaba 'brillante' y 'pura', mientras que yo me encontraba, por el contrario, 'manchado de sangre' y 'lleno de pecado'. Con ello se logra en el poema un contraste sostenido entre la cruz y el hombre pecador, contraste concebido tanto en términos físicos como en términos abstractos: la cruz representa la brillantez visual tanto como las virtudes morales: el pecador, la oscuridad física y el estar alejado de la salvación.

Otras connotaciones léxicas de gran importancia se deducen de la alusión temprana a la cruz, como 'wealdes treow' (v. 17), donde 'wealdes' significa, evidentemente, 'del bosque', pero también, a nivel abstracto, 'del poder'. Con esta alusión al 'árbol del bosque del poder' el poeta anticipa la esencia de la Cruz tal y como es tratada en el poema: la Cruz es tanto un objeto físico como un signo de poder espiritual, lo cual, a su vez, provoca la semántica bivalente del poema. Estas figuras son realizaciones de otro tropo literario muy arraigado, el conocido como *wraelic wrixl*, es decir, 'miraculous interchange', coexistencia paradójica de cualidades abstractas y concretas, humanas y divinas. Ambos recursos ya aludidos, la «communicatio idiomatum» y la «wraelic wrixl» ayudan a entender la estructura específica del poema y su gran valor intrínseco.

Por lo que se refiere a la sinonimia y al «kenning», ambos fenómenos se dan especialmente referidos a la Cruz y a la figura de Jesucristo, como cabría esperar. De la Cruz encontramos seis diferentes denominaciones:

treow (tree)
gealga (gallows)
rod (rood)

sigebeam (victory-beam)
beacon (bacon)
wudu selesta (best of woods)

Ninguna de ellas es intercambiable con las demás; es decir, cada cual es usada en su momento justo. Así, no se hace mención de la Cruz como tal ('rod') hasta el momento de clímax en que Cristo está clavado en la misma, sino que el poeta se refiere a la misma como Arbol ('treow'), cuando la Cruz cuenta sus primeras vicisitudes, o como Patíbulo cuando Cristo se dirige al martirio. Vemos, por otra parte, que encontramos cuatro sinónimos (que no son 'sinónimos' puros, ya que añaden una serie de connotaciones enriquecedoras al poema, y dos «kenning», uno referido a las cualidades espirituales de la cruz ('sigebeam') y otro que se basa en lo físico ('wudu selesta').

Sobre la Cruz se da un proceso de germanización, ya que ésta es considerada como el *thane* que muere en combate al lado de su Lord, pero tal proceso no afecta apenas al léxico, sino al contenido y la acción épica, por lo que será considerado más adelante.

En cambio, la germanización de Cristo afecta también al vocabulario. La figura de Cristo recibe las siguientes denominaciones a lo largo del poema:

Frean mancynnes (Lord of mankind)
Dryhten (Lord)
Tha geong haeleth (the young warrior)
God aelmihtig (God Almighty)
Cyning (King)
Heofona hlaford (Lord of Heaven)
Beorn (hero, warrior)
Wealdend (Lord, ruler)
Weruda God (Lord of the hosts)
Crist (Christ)
Aetheling (Prince)
Theoden (Prince, Lord)
Wuldres Ealdor (Prince of Glory)
Heofonrices Weard (Warden of Heavens)

Como podemos apreciar, en la precedente letanía aparecen denominaciones puramente litúrgicas (God, Crist), pero predominan claramente las transposiciones germánicas del concepto de 'héroe' 'guerrero', 'señor', etc. Cuantitativamente hablando, la denominación que más abunda es 'Dryhten' (Lord), como suele ser normal en otras muchas composiciones religiosas.

La figura de Cristo, como podemos apreciar por los múltiples «kenning» y sinónimos de tipo positivo, se presenta como un *Christus Victor* tras una épica batalla en la que la Cruz viene a representar el sufrimiento de Cristo como hombre. La cruz, que es la figura alrededor de la cual gira el poema (8), posee la polivalencia propia del símbolo: la cruz es un instrumento de culto a la vez que un talismán de salvación, la naturaleza humana de Cristo a la vez que un instrumento de salvación para la humanidad y, sobre todo, una fuente de fuerza cósmica que es capaz de producir la Luz, tanto física como espiritual, incluso en medio de la oscuridad del pecado y de la noche en que se halla sumido el soñador-pecador.

Como ya se dijo anteriormente, parece claro que hay una adición en el poema a partir de la línea 78. Sin embargo, el poema es un todo coherente tal y como está, y así analizaremos su estructura.

«The Dream of the Rood» consta de tres partes claras. La primera es el relato, en primera persona, de la visión de la cruz por parte del narrador. La segunda es la parte central, la más extensa, que consiste en la

(8) Sobre la devoción a la cruz (devoción muy extendida en Escocia y Northumbria, probablemente por influencia de los predicadores irlandeses), vid. Henry Mayr-Harting, *op. cit.*, pág. 189.

prosopopeya de la cruz que habla, también en primera persona. En una tercera y última parte toma de nuevo la palabra el pecador-soñador para explicarnos el renovado celo con que ahora adora a la cruz y anhela la salvación de su alma. Sin embargo, existe una complejidad mayor que la expuesta, y sólo en una primera aproximación nos es dado considerar de tres partes: si bien se puede hablar de los aludidos tres movimientos básicos, dentro de cada uno —especialmente en la parte central— se distingue una gran variedad de tonos, lo cual da un gran dinamismo a esta composición. En el análisis que sigue nos atenderemos a este último nivel tonal más que al precedente.

Digamos antes que el poema, según vamos viendo, tiene cuatro sujetos o protagonistas claros: el soñador-pecador, en cuya mente transcurre la visión de la cruz y cuyas palabras son las del poema, el árbol-cruz, que habla en la visión y así cambia la vida del soñador-pecador, Cristo, de cuyos epítetos ya hemos hablado y, finalmente, la humanidad en general. Quizá la cualidad más interesante del poema sea que estos cuatro protagonistas quedan unidos en el poema por medio de la metáfora sostenida que se da en el mismo.

DESARROLLO DEL POEMA. SIMBOLISMO Y DIDACTICA

Una vez abstraídas las principales cualidades formales del poema, así como consideradas las implicaciones fundamentales de fondo del mismo, creo que conviene efectuar un análisis, necesariamente muy somero, del poema considerado en su decurso mismo, decurso en que confluyen de una manera armoniosa todas las cualidades y tonos de que hemos venido hablando.

El poema comienza con un breve pasaje introductorio en que el poeta hace uso de un recurso típico de la poesía oral anglosajona: la exclamación «Hwaet!» (= Lo!) para atraer la atención del oyente, pasando a hablarnos de su experiencia «midre nihte», en medio de la noche: aparece ya la connotación noche física-estado de pecado, que cambiará la visión de la cruz con su brillante salvación. La noche, por otra parte, es el período en que suceden los fenómenos sobrenaturales, creencia tradicional en la mitología anglosajona.

A continuación sobreviene la visión del Arbol por parte del soñador-pecador (líneas 3-23). La descripción es directa y de gran poder visual. Al principio sólo ve la cruz, brillante y cubierta de oro y piedras preciosas, que contrasta con su propia figura, pecadora y sumida en la oscuridad. Pero el soñador se apercebe de manchas de sangre en la cruz tras el oro y las piedras preciosas, lo cual provoca la reacción emocional del pecador. Las connotaciones de lo expuesto son riquísimas: la cruz sugiere la figura de Cristo, no introducida textualmente. Las gemas sugieren la observancia de la cruz objeto de culto, pero también las ricas vestiduras de un guerrero que previamente ha sido herido en la batalla por servir a su señor. La descripción del Arbol en sus dos naturalezas (árbol/cruz, sangre/gemas, guerrero herido/guerrero triunfante) presagia, por connotación, la de Cristo mismo.

Tenemos a continuación la parte central del poema (hasta el v. 78), en que la Cruz relata sus experiencias ante el soñador. Se produce así una transición del plano visual al plano auditivo, circunstancia a la cual

ya aludimos cuanto comentábamos que, en este sentido, el poema presenta una combinación de los dos tipos más comunes de «riddles», el «I saw» y el «I heard». Paralelamente se produce el paso de una situación estática a otra caracterizada por la acción y el dinamismo. El soñador no habla en esta parte, si bien la cruz se dirige a él, y él es quien transcribe las palabras de ésta.

La cruz narra cómo constituyó un espectáculo para los hombres, un triste espectáculo que se opone, precisamente, a la visión gloriosa de las líneas precedentes. Expone a continuación la idea de que podría haberse resistido a contribuir a la muerte de su señor, pero no quiso, momento en que se produjo un temblor de tierra. Las connotaciones son, una vez más, riquísimas: la cruz se presenta como un instrumento necesario para la muerte del Señor, pero a la vez representa la naturaleza humana del mismo: Cristo pidió al Padre que apartara de sí el amargo cáliz, pero al fin se sacrificó por todos los hombres. El temblor de tierra, por su parte, sugiere una cualidad simpática por parte de toda la naturaleza circundante ante el deicidio. La Pasión es interpretada en términos de la lealtad feudal: tanto la cruz como el Señor pasan por la misma prueba. Curiosamente, la inmolación del árbol se menciona antes que la de Cristo (v. 44-49). Hay sólo una alusión a la muerte misma de Jesús y, en todo caso, es la experiencia del árbol la que domina. Los 'feodas' a que alude el poeta son figuras que constituyen el fondo de la trágica acción, y todo ello se nos muestra como un drama que envuelve a la creación entera. Esta sección culmina con un clímax: la línea «Crist waes on rode» ya aludida.

Tras la muerte de Jesús se produce un movimiento simpático tanto por parte humana como del lado de la naturaleza y su lamento. Aquí es donde el poema alcanza su tono propiamente elegiaco, tras la épica descripción de la batalla y muerte de Cristo. Los movimientos de los seres humanos presentes (José de Arimatea, Nicodemo, Santa Ana) son pausados y solemnes, en contraste con la violencia de los 'foes' que clavan a Cristo en la cruz. La cruz narra cómo había quedado perforada por las flechas y lanzas de los soldados: en una lectura alegórica, los pecados y las tentaciones de la humanidad, por lo que su Señor ha muerto. Esta parte central del poema se resuelve en la ya aludida metáfora de la batalla como crucifixión. Tras la batalla del 'haeleth' (= warrior) contra sus enemigos ('foes'), el Cristo muerto es presentado como un guerrero cansado tras la batalla que es echado a descansar por sus seguidores, lo cual sugiere tanto la muerte real de Cristo, como, sobre todo, su posterior resurrección y triunfo. Podemos comprobar la habilidad extrema del poeta, que ha sido capaz de presentar una creencia ortodoxa del cristianismo de forma arraigada en la tradición cultural y en la mentalidad sajona.

Tras la muerte de Cristo se produce la muerte de la cruz: ésta nos narra cómo fue echada por tierra y enterrada. La cruz, pues, es muerta tras haber sido herida, o al menos tratada como muerta: como agente vital de la redención, la cruz sufre una muerte y un entierro paralelos a los de Cristo para poder después resucitar, es decir, ser descubierta y desenterrada, y convertirse en un 'beacon' o signo de victoria y veneración para los hombres. La cruz, finalmente, narra cómo los hombres de Dios la encontraron y cubrieron con oro y pedrería, volviéndose así a la imagen iconográfica y resplendente del principio.

Aquí parece acabar la primera versión del poema, tal y como ya dijimos más arriba. Es lógico pensar

que si el poema se hizo para conmemorar el descubrimiento de un fragmento de la Vera Cruz, la composición termine precisamente con una mención explícita a tal descubrimiento. Sin embargo, como ya apuntamos antes, el resto del poema es una especie de corolario didáctico a lo que precede, y si bien no tiene la calidad y riqueza de las líneas anteriores, forma una perfecta unidad sustancial y didáctica con las mismas.

Esta segunda parte del poema se abre con la relación por parte de la cruz de su posición presente entre los hombres. La cruz apostrofa aquí al soñador, quien se convierte ahora en el héroe ('haealth', v. 78) de esta parte del poema. La cruz es ya universalmente adorada, tras su penosa tragedia, pero ahora el énfasis reside en la humanidad en general (v. 89 y ss.). La alusión a la Virgen María, por otra parte, coloca el episodio de la cruz en un más amplio contexto bíblico y salvífico.

A partir de la línea 95 la cruz expone su mensaje concreto a la humanidad: pide al soñador que publique la buena nueva de la Salvación ante los hombres, y explica seguidamente la alegoría precedente al relacionar la Pasión con la caída del hombre y con el Juicio Final: Adán cayó en pecado tras la Creación; tras la Encarnación, Cristo murió por todos los hombres, pero después resucitó y vendrá por segunda vez en el Día del Juicio.

El poema, a partir de aquí, concluye con el proceso de interiorización del soñador. La acción divina es seguida de una respuesta humana: el soñador desea ardientemente la redención y así como el Arbol fue el más excelente de todos los árboles, él quiere ser el más excelente de los hombres en su veneración de la cruz. Del universalismo de la Redención, por tanto, se pasa a la aplicación concreta de la misma en el alma del soñador. Todo ello viene a indicar que la esencia del poema consiste en la idea básica de la unidad profunda de toda la creación, existiendo una identificación de la figura del Cristo-guerrero con la de sus creaturas-seguidores en el proceso de la Redención. Se introduce la humanidad en el poema por medio de las alusiones a las almas que se encuentran en el infierno, al día del Juicio, en que se concentrarán las multitudes, y a las almas que están ya en el cielo. La referencia final, evidentemente repetitiva, a la bajada de Cristo a los infiernos y a su Ascensión no hace sino reforzar la enseñanza universalizadora del poema. Del mismo modo que el Príncipe, y su *comitats*, la Cruz, el soñador ha sufrido su propia derrota a manos del pecado, pero es vuelto a la vida por el arrepentimiento y la devoción de la cruz, lo cual no es sino el objeto último del poema: la catarsis espiritual y cristiana del lector, que nunca queda ahogada, sino realizada por la espléndida fuerza de su verbo y la colosal brillantez de sus imágenes.

7

La metáfora barroca en Donne y los poetas metafísicos

Por Alicia LASPRA RODRIGUEZ (*)

A principios del siglo XVII aparecen en Inglaterra las primeras obras de una serie de poetas que más tarde recibirán el nombre de metafísicos. Estos autores son esencialmente intelectuales muy influenciados por el progreso científico de la época. Su poesía no es un canto a la naturaleza, a la vida o al amor, sino al saber general y al conocimiento individual. Su meta principal es crear un tipo de poesía que, sin dejar de ser lírica, resulte de combinar erudición y sentimiento.

En su búsqueda de un lenguaje poético que trascienda sus propias connotaciones, los poetas metafísicos utilizan numerosas figuras literarias, entre las que destaca la metáfora por la cualidad que esta figura posee de trasladar más allá (gr. μεταφέρω) el contenido semántico de las palabras.

El estudio de las numerosas metáforas empleadas por estos poetas ha permitido su clasificación, basada en diferencias de matización frecuentemente muy sutiles.

Son muchos los autores que han analizado la metáfora barroca, y muchas las denominaciones y definiciones que se le han aplicado ya desde el siglo XVIII, cuando Samuel Johnson alude a los *Metaphysical Poets* (1) como poetas caracterizados por el uso continuado de un tipo de *Wit* que, desde un punto de vista filosófico, podría definirse como el resultado de un *discordia concords*, y aclara que este recurso poético consiste en una combinación de imágenes opuestas entre sí o en el descubrimiento de similitudes ocultas entre cosas aparentemente distintas.

Para Johnson, la sabiduría de los poetas metafísicos es muy instructiva; pero las dificultades que implican estas combinaciones de ideas heterogéneas *yoked by violence together*, exigen del lector un esfuerzo excesivo. El mismo Johnson suaviza después esta postura, y es difícil saber con certeza si este autor quería estimular la lectura detenida de las obras de los poetas metafísicos o si, por el contrario, lo que pretendía era alejarnos de esas lecturas, que unas veces admiraba y otras rechazaba.

Al margen de cuáles fuesen sus verdaderas intenciones, el hecho de que Johnson plantee sus inquietudes acerca de estas cuestiones, aunque sea de un modo vago, suscita curiosidad en el lector, la cual probablemente le lleve a enfrentarse personalmente con esas dificultades.

Con su *discordia concords*, Johnson anticipa una definición de la metáfora barroca que alcanzará gran vigor e influirá enormemente en la noción actual de esta figura literaria. Esta noción es la misma que Paul

Ricoeur defenderá en su conferencia «Puissance de la parole: science et poésie» (2). El profesor Ricoeur, analizando el funcionamiento propiamente semántico de lo que él llama la «metáfora viva», alude a la necesidad absoluta de que se produzca una «colisión semántica» para que exista la metáfora.

Henry Wells, por otra parte, habla en la introducción a uno de sus libros de lo que él llama textualmente *Radical Image* (3), y afirma:

Radical imagery occurs where two terms of a metaphor meet on a limited ground and are otherwise definitely incongruent.

Aunque Wells no confina la metáfora radical a los poetas metafísicos, puesto que presenta, entre otros, numerosos ejemplos de esta metáfora en obras de Shakespeare, si considera a Donne como un auténtico maestro en el uso de la metáfora radical. Toda metáfora consiste en un tropo basado en la comparación de dos elementos. Wells llama *minor term* o vehículo al referente. La metáfora radical requiere que este referente posea escaso valor imaginativo. Este elemento de la comparación establecida sólo es metafóricamente significativo en un punto de contacto limitado e individual. En cualquier otro contexto carece de valor poético.

Entre los muchos ejemplos que Wells cita se encuentra la famosa metáfora del compás que Donne crea en su poema «A Valediction: Forbidding Mourning» (4). Esta metáfora cumple todas las condiciones necesarias para ser una *Radical image*. La idea de un compás no estimula la imaginación. En un noventa y nueve por ciento de los casos se puede decir que un compás no conlleva ninguna sugerencia poética de belleza o de sublimación: hasta que un poeta, como en este caso Donne, muestra el modo de hacerlo, es difícil extraer una imagen poética de este objeto.

Esta metáfora radical difiere de un modo decisivo de lo exuberante. Un ejemplo muy claro nos los ofrece Shakespeare en *Othello*, cuando Emilia, al comprender el crimen de Othello, grita:

O gull, O dolt, as ignorant as dirt!

(V. 2.163.)

(*) Catedrática de Inglés del IB de Pola de Siero (Oviedo).

(2) *Estudios de Lengua y Literatura Francesa*, II Semana Cultural Francesa, Universidad de Oviedo, 1976, pág. 147.

(3) *Poetic Imagery*, New York, 1924.

(4) *The Metaphysical Poets*, Ed. Helen Gardner, Penguin Books, 1976, pág. 73.

(1) «Life of Cowley», en *Lives of the Poets*, G. B. Hill, 1905.

No existe ninguna convención que asocie suciedad con ignorancia de un modo notorio.

Wells compara la metáfora radical con un cono geométrico. En un extremo está un punto que carece de valor imaginativo en sí mismo, a partir del cual surgen líneas de sugerencia muy poderosas. *El minor term* es sólo un instrumento utilizado para conseguir un propósito más elevado, pero que carece de belleza intrínseca o de fascinación.

Otra variedad de metáfora utilizada con cierta frecuencia por los poetas barrocos es la llamada *expanded metaphor* o metáfora extensa. En su artículo «Honey and Gall» (5), John Crowe Ranson, hablando del poeta Hardy, dice que en él no aparece ni una sola metáfora extensa que soporte todo el peso de la estructura conceptual, tal y como se aprecia e la metódica precisión del tipo de composición poética que florece en el sentido metafísico.

Dado que los poetas barrocos se recrearon en el uso de la metáfora, es posible encontrar en ellos todas las variedades de esta imagen. La diferencia principal entre la metáfora - extensa y la metáfora radical estriba en que en la primera el referente de la figura es familiar, no sorprende en la misma medida que el referente de la segunda. Esto no implica, en ningún modo, que una de las dos posea más belleza que la otra.

El mismo Donne ofrece numerosos ejemplos de esta metáfora extensa. Así, en el poema «To the Countess of Huntingdon» (6), el poeta dice:

...Who vagrant transitory comets sees
Wonders because they're rare; but a new star
Whose motion with the firmament agrees
Is miracle; for there no new things are...

El descubrimiento de una nueva estrella donde *no new things are* es una clara referencia a la idea del progreso intelectual y a la continuidad de unas ideas morales. Mientras que la alusión al firmamento estimula la imaginación, un compás, en general, no lo hace. La figura de las estrellas es, aparentemente, más sublime.

Los ejemplos utilizados a raíz de esta distinción son de una importancia enorme, puesto que con mucha frecuencia se alude a la metáfora del compás. Para ejemplificar la metáfora extensa. El propio Wells lo hace en su libro *Concepts of Criticism* (7), en el que, paradójicamente, cita la obra de Henry Wells, ignorando voluntaria o involuntariamente que Wells establece una distinción muy clara entre los dos tipos de metáfora citados, tomando como ejemplo de metáfora radical precisamente la famosa imagen del compás de Donne.

Un tercer tipo de metáfora utilizada con notable frecuencia por los poetas metafísicos es analizado por Alicia Stayert Brandenburg (8), quien efectúa un contraste entre lo que ella llama *the static image* y *the dynamic image*.

Según esta autora, la imagen estática describe las cualidades que los filósofos medievales llamaban

«accidentes»; es decir, la apariencia, el gusto, el olfato, el tacto o el sonido de un objeto.

Por otra parte, la imagen dinámica describe el modo en que los objetos actúan y se interrelacionan. La imagen estática se podría comparar, en este sentido, con la pintura y la escultura; mientras que la dinámica es comparable al ballet clásico o más exactamente al ballet moderno, en el que las ropas y los decorados están subordinados deliberadamente con el objeto de centrar la atención en el movimiento.

Como ejemplo de imagen estática se podría citar la séptima elegía de Donne, «The Comparison» (9), en la que los objetos de comparación son exclusivamente sensuales y estáticos:

...And like a bunch of ragged canes stand
The short swolne fingers of thy gouty hand...

La imagen dinámica puede coexistir con la imagen radical y con la metáfora extensa, ya que, respetando la noción general de metáfora, la principal exigencia de la imagen dinámica es precisamente cierto dinamismo, sugerencia clara de movimiento. Tanto la metáfora del compás, como la metáfora de los cometas y las estrellas llevan implícita la idea de movimiento.

Muchas de las imágenes empleadas por los poetas metafísicos en general, y por Donne en particular, están revestidas de cierto dinamismo que se refleja en:

- Pensamiento de carácter sensual.
- Interés por los aspectos psicológicos de la experiencia; cierta tensión dramática.
- Escaso o nulo interés por la belleza física.
- Neutralidad del *minor term* y existencia de distancia imaginativa entre el referente y el elemento principal de la comparación.

Es decir:

a) El pensamiento se expresa a través de imágenes, y no a través de términos prosaicos directos, ya que, cuando se piensa, se sigue una línea de acción mental entre dos puntos. Ello implica movimiento, incluso cuando no se trata de un pensamiento deliberado, es decir, cuando se está absorto pensando en algo.

b) Donne, cuando elabora razonamientos filosóficos o cuando describe su situación psicológica, utiliza imágenes extraídas de un movimiento externo. En el poema citado anteriormente, «A Valediction: Forbidding Mourning», las cuatro imágenes principales que describen la relación psicológica entre los dos enamorados que se van a separar y el efecto que esta separación producirá, están íntimamente relacionadas con la idea de movimiento: el alma de un hombre virtuoso que se separa de su cuerpo; terremotos y movimientos de las esferas; el latido del oro dentro del pan de oro, y, por último, el compás. Estas imágenes encierran el pensamiento del poema y clarifican la acción psicológica, expresada en términos de acción física. Al mismo tiempo, estas imágenes introducen gran tensión dramática.

c) En la poesía de Donne no aparecen descripciones de los cabellos, los ojos, o los labios de una mujer, que, por otra parte, son constantes en la mayoría de los poetas isabelinos. El interés primordial de Donne se centra en la emoción producida por el amor, y no en el objeto de ese amor. Intenta analizar y

(5) *The Southern Review*, núm. 6, 1940, «Honey and Gall». (La traducción es mía.)

(6) *John Donne. Complete Poetry and Selected Prose*, The Nonessuch Press, London, 1972.

(7) New Haven, 1963.

(8) «The Dynamic Image in Metaphysical Poetry», en *Publication of the Modern Language Association of America*, núm. 57, 1942.

(9) Vid. nota 6.

describir los efectos de ese amor, el modo en que actúa sobre él y sobre la persona amada.

d) T. S. Eliot, haciéndose eco de Samuel Johnson, sostiene que las imágenes típicas de los poetas metafísicos son rebuscadas (10) por el hecho de comparar objetos totalmente desiguales. Esta crítica, aun cuando procede de un autor tan conocedor de y tan influido por la poesía metafísica, podría ser rechazada de dos maneras.

En primer lugar, aludiendo a la necesidad mencionada por Ricoeur de que la metáfora una objetos o ideas que normalmente están alejados por completo entre sí. Y en segundo lugar, recordando el ya mencionado lema que el propio Johnson describe al hablar del *discordia concords* característico de los poetas metafísicos. Las metáforas convencionales de «perlas» por «dientes»; «coral» por «labios», etc., no constituyen metáforas vivas, sino, como bien dice Ricoeur, metáforas muertas, ya que la metáfora muerta (11):

...a pu être autrefois une invention sémantique, une signification émergente; elle n'existait pas alors dans le lexique; il a suffi qu'elle ait été acceptée et adoptée par la communauté linguistique pour être incorporée au lexique; mais une métaphore lexicalisée n'est plus une métaphore.

En segundo lugar, si se analiza detenidamente la distancia entre el referente y la idea referida, es evidente que aun estando muy lejanos el uno del otro, ambos se unen en un punto, un detalle que constituye el auténtico foco de la imagen. La atención del lector se centra en un aspecto muy significativo, que es el punto de unión de ambos elementos. Si se intentase desmembrar la imagen para examinar aquellas partes que se alejan del punto de unión entre sus dos elementos, la comparación sería totalmente fantástica, y en este sentido la metáfora barroca no sería más rebuscada que la típica imagen petrarquista. La diferencia fundamental estriba en que en esta última, de carácter estático, el foco de la comparación es una impresión sensual que llega a la imaginación del lector con relativa facilidad.

Por el contrario, la metáfora barroca, de tipo eminentemente dinámico, no se centra en la similitud de ciertas cualidades externas, sensuales, sino de una semejanza de acciones. Esta consideración de la metáfora barroca como un tipo de imagen dinámica permite comprender y aceptar la cualidad neutra del *minor term*.

Esto no quiere decir que todas las metáforas dinámicas carezcan de connotaciones sensuales. Lo que sí es cierto es que una imagen dinámica no es primordialmente sensual, y puede prescindir con facilidad de los adornos petrarquistas.

La originalidad de la metáfora barroca, y el hecho de que a menudo esta imagen se obtenga partiendo

de un tipo de material esotérico, contribuyen enormemente a que el referente sea de carácter neutro.

Los sucesores de Donne (Thomas Carew, Abraham Cowley, Richard Crashaw, Andrew Marvell y otros) continuaron con la tradición de esta metáfora dinámica, aunque muchas veces no extrajeron del mundo científico de la época su material con la misma frecuencia que él, o no neutralizaron sus imágenes de una manera tan completa.

En «The Definition of Love» (12), Andrew Marvell utiliza una comparación geométrica muy parecida a las metáforas más típicas de Donne, sobre todo porque emplea un material científico, no un material típicamente poético:

*As Lines so Loves oblique may well
Themselves in every Angle greet:
But ours so truly Paralel,
Though infinite can never meet.*

(V. 25-28.)

No todas las imágenes de Donne son dinámicas, ni se puede sostener que este tipo de metáforas sea exclusivo de la poesía barroca; pero los tropos de Donne, en general, son distintos de los de otros poetas como Shakespeare. Por ejemplo, el cual suele describir movimientos físicos reales:

*And with a sudden vigour it doth posset
And, like eagger droppings into milk,
The thin and wholesome blood; so did it mine.*

(«Hamlet», I.V. 68-70.)

*Arise, fair sun, and kill the envious moon,
Who is already sick and pale with grief
Thou her maid art far more fair than she.*

(«Romeo and Juliet», II. ii. 35.)

El propósito de Donne es casi siempre explicar acciones mentales o interrelaciones psicológicas. Por otra parte, mientras que las imágenes de movimiento en Shakespeare se extraen de la naturaleza o de la vida ordinaria, las de Donne proceden a menudo de fuentes científicas. Por ello, las metáforas de Shakespeare no están neutralizadas, ya que son ricas en connotaciones emocionales que revisten hechos y términos comunes.

En las metáforas de Donne el referente es neutro, porque es en gran medida un hecho científico o pseudo-científico que lleva implícita cierta frialdad.

A Donne le interesaba mucho los procesos intrincados de la mente humana y esto le indujo a emplear un tipo de metáfora mecánica o dinámica. Lo que le llena de gloria, en fin, es haber conseguido escribir unos poemas cargados de intensa emoción, a pesar de lo aséptico de las figuras a través de las cuales expresó sus pensamientos y sus sentimientos.

(10) Thomas Stearns Eliot: «Donne in Our Time», en *A Garland for John Donne*, Ed. Theodore Spencer, Cambridge University Press, 1931.

(11) Vid. nota 2.

(12) *The Metaphysical Poets*, Ed. Helen Gardner, Penguin Books, 1976, pág. 252.

El fantástico mundo de Guillermo Brown

Tía-abuela Juana respiró, llena de regocijo:

—Eres demasiado fantástico para que seas verdad, Guillermo —dijo.

(«Guillermo hace de las suyas.»)

INTRODUCCION

Sin duda alguna es tal vez esta frase la que mejor nos describa, a lo largo de la obra de Richmal Crompton, la entrañable, querida y, ¿por qué no?, admirada figura de Guillermo Brown.

¿Quién no ha leído las aventuras de Guillermo? (Es posible que todavía quede alguien que no conozca a Guillermo. Si es así, deseo que salga pronto de su «ignorancia»...) Tal vez esta lectura no haya sido muy temprana porque, desde mi punto de vista, no se trata de una literatura propiamente infantil, ya que a cualquier niño le sería difícil entender lo que hay más allá de las estrictas travesuras de Guillermo. El humor de Richmal Crompton es un humor que requiere —como todo humor auténtico— cierta madurez intelectual. Otra cosa es que se base en el mundo infantil que la escritora e institutriz inglesa conoce tan admirablemente.

Sin embargo, Guillermo Brown es ya un mito. Todo lo que hace y dice está impregnado de profundos y entremezclados sentimientos. Guillermo es y será para todos ese niño que los más afortunados han sido y los menos no han podido serlo nunca. Ese niño que todos, de alguna manera, deseáramos ser hoy, pero que, por desgracia, sólo unos pocos «elegidos» han podido —y pueden— serlo.

Esa descarga llena de electricidad —tan fuera del alcance de nuestras manos—, esa explosión de anarquismo, de libertad, de esa libertad que el hombre, desde que es hombre, siempre ha deseado alcanzar (bien es verdad que las más de las veces sin éxito); todo eso es Guillermo Brown, el pirata, el incomprendido, el conquistador...

Pero, ¿cómo es Guillermo? ¿Cómo es su mundo? Vamos a intentar, en lo que sigue, una aproximación a esta literatura de humor, quizá del humor inglés quintaesenciado, que son las aventuras de Guillermo, de los proscritos, de su familia. Retrocedamos a los años veinte.

EL CONTEXTO

Guillermo vive en un pueblo cercano a Londres. No nos dice su autora el nombre. Es un pueblo tranquilo, con un ferrocarril que lo enlaza con trenes frecuentes a la capital. Prados, granjas, casas burguesas con jardín y jardinero; una sociedad convencional: la señora Bott, esposa de un gordo comerciante que fabrica salsas; la esposa del vicario, con una propensión alarmante a organizar tómbolas benéficas y «charlas»; la señora de Vere Carter, capaz de amargar al niño más templado con sus «reuniones pacíficas» e

Por María José CABANILLAS JIMENEZ (*)

instructivas; los profesores del colegio, intransigentes y sin sentido del humor; los insoportables parientes que vienen a pasar unas Navidades y monopolizan la conversación, considerando que los niños deben «adorarlos» porque les cuentan historias estúpidas y falsas de su infancia; el colérico granjero al que Guillermo y sus amigos irritan porque invaden sus campos y persiguen a su ganado... En la campiña inglesa, verde, tranquila, ondulada y sin estridencias transcurren las aventuras de Guillermo. El ambiente es apacible. Lo que no es apacible —para Guillermo— es el medio humano.

Richmal Crompton nos ofrece una crítica feroz del mundo adulto, sobre todo del mundo adulto que no es capaz de entender a los niños. De ese mundo sin sentido del humor, que se irrita ante cualquier travesura, sea del tipo que sea, y que necesita imponer su seriedad asnal al niño. Richmal Crompton tiene fe en la infancia —en tanto que aún es posible sacar algo positivo de ella—; pero mucha menos fe en los mayores, estereotipados, convencionales y, en la mayoría de los casos, francamente estúpidos.

GUILLERMO

Pero vamos a ver cómo es Guillermo. De Guillermo hay que decir, ante todo, que es un niño que está fuera del tiempo y del espacio. (Como dirían los pedantes —con perdón—, es *utópico* y *ucrónico*). Sobre todo, *ucrónico*. Es cierto que Guillermo está, más o menos, situado en una época: los años veinte, que en Inglaterra, con reminiscencias victorianas, fue una época «feliz». Pero Guillermo está fuera del espacio y del tiempo porque es, en realidad, «el niño de once años». Por las aventuras de Guillermo se suceden las Navidades y los primeros de año en número suficiente para hacer de él un señor maduro o, por lo menos, un joven a punto de dejar de serlo. Richmal Crompton busca la «aventura» y el contexto que la haga propicia. Si este contexto es la Navidad, se amontonan Navidades. (Esta es quizá una de las razones por las que las aventuras de Guillermo no calan en la infancia como las de «Celia» y «Cuchifritín», los entrañables personajes de nuestra Elena Fortún. Los niños son profundamente realistas y necesitan que los personajes de sus cuentos sean también reales y que *cumplan años*).

Bien: Guillermo es, como decía, «el niño de once años. Richmal Crompton, sin embargo, no hace de él

(*) Profesora Agregada de Inglés del IB «Pablo Ruiz Picasso» de Almadén (Ciudad Real).

un retrato único. A Guillermo hay que conocerle, poco a poco, a través de sus aventuras.

Guillermo es un ser libre. Al menos es la expresión más clara de la libertad. Es libertario, pero sin llegar al libertinaje. Acepta las normas, pero a regañadientes: se cepilla el pelo, se pone el traje «Eton», va a reuniones insoportables que organiza la señora del vicario o la empalagosa señora de Vere Carter. («¿Cómo tenéis que ser, queridos niños?») «Bondadosos y amables, señora de Vere Carter».)

Pero Guillermo no es ni «bondadoso» ni «amable». Guillermo es bueno, simplemente. Pero humano. Y si hay que ser frío, puede congelar, con la mirada, a cualquiera. Guillermo no es un «sentimental». Es más bien —por utilizar una tipología conocida, aunque imprecisa— un *flemático*, razonador, capaz de aplastar con su lógica impecable e implacable al más pintado. Como buen político es locuaz, pero sin exceso contenido. Sus alardes verbales van encaminados más bien a aplastar al contrario que a convencerle. Guillermo, como flemático, es frío: tiene sentimientos, pero carece de sensibilidad. (Su espantoso oído musical, como su tendencia a cantar a grandes voces, son el terror de sus convecinos; por la misma falta de sensibilidad puede ser atacado sin inmutarse. Las «puyas» no afectan a Guillermo, inasequible, por principio, al desaliento y a la ironía.)

Pero eso sí: Guillermo tiene sentimientos. Es capaz de sacrificio y de lucha por un amigo o por alguien a quien considere en inferioridad. Esto, en Guillermo, obedece a un proceso mental, a una convicción; no es fruto, en modo alguno, de un «sentimentalismo» del que se sentiría avergonzado.

Guillermo es «divo»: necesita estar «en candelero», necesita ser «líder». Guillermo es agresivo cuando ve su puesto de jefe en peligro, o cuando las circunstancias lo requieren. Guillermo es imaginativo, necesita «crear mundos», utopías en las que su afán de libertad se pueda ver realizado. (Más de una vez escapa de su casa, con exiguas provisiones, dispuesto a conquistar el mundo.) Y Guillermo es «machista». De las mujeres —las niñas— no tiene muy buena opinión. Sin embargo, es cortés, es galante como los caballeros antiguos y presta su ayuda a las féminas en apuros cuando hace al caso.

Guillermo, jefe y caudillo nato; Guillermo, admirado y envidiado por todos los chicos de su pequeño pueblo; Guillermo, temido por los «niños gordos» —los abominables amigos de Huberto Lane, representantes infantiles del reaccionarismo—; Guillermo, perseguido por los iracundos adultos de la localidad y hasta por los de la vecina Marleigh, es, pese a todo y ante todo, un niño de once años.

¿Quién no ha ideado miles y miles de barrabasadas a los once años? ¿Quién no ha sido capaz —a esta maravillosa edad, lógica e irreal— de saquear toda una mesa llena de suculentos manjares para dárselos a una niña que esperaba con ansiedad la salida de su padre de la cárcel y que, al no tener medios económicos, se los había pedido con fervor a Papá Noel? ¿Quién a esos once años no se ha vuelto loco de alegría al volver la cabeza y ver un perro de mil razas que sin fanatismos decide «adoptarte» como a su amo y señor?

«JUMBLE»

«Jumble» es el perro de Guillermo. El encuentro de Guillermo con «Jumble» —o el de «Jumble» con Guillermo, tanto monta— se produjo una mañana en la

que Guillermo estaba sentado, profundamente abatingado, con la cabeza entre las manos, porque su padre le había encerrado bajo llave su arco y sus flechas, después de haber ocasionado con estas «armas» mil y una roturas.

«Jumble», auténtica mezcla, auténtico revoltijo, era, como su nombre indica, un perro de mil razas. Temblando de alegría de vivir, se detuvo delante de Guillermo y después de morder, tirar al aire y volver a coger una rama que le había tirado Guillermo, se la devolvió jadeante y encantado, pensando que se volvería a repetir ese juego tan divertido.



«Jumble» era travieso, cariñoso, humorístico y completamente irresistible. Sólo le hizo falta pasar una mañana con Guillermo para que adoptase a éste sin reservas.

Desde entonces, Guillermo y «Jumble» no se van a separar. Para un chico normal, de once años, tener un perro es una felicidad casi increíble. Guillermo tiene este perro y con él va a correr sus aventuras: será piel roja, pirata, bandido, rey del mundo..., pero con «Jumble» a su lado. Si alguna vez «Jumble» pelea y vence, Guillermo se sentirá orgulloso; si «Jumble» huye —caso infrecuente—, Guillermo se sentirá tan humillado como si el vencido hubiera sido él mismo.

En definitiva: Guillermo y su perro forman una «pareja inseparable, entrañable, profundamente unida. Richmal Crompton tiene un respeto muy británico —muy inteligente— por la capacidad de afecto de los perros.

«LOS PROSCRITOS»

No es que los amigos de Guillermo sean «menos» que su perro. Sin embargo, Guillermo está más ligado, en cierto modo, al perro que a sus amigos. Al fin y al cabo, la convivencia con «Jumble» es continua; a sus amigos —como ha subrayado muy bien Fernando Savater— tiene que conquistarlos día a día, y su perro, desde el primer día, siente por Guillermo un cariño inmarchitable. Y, además, como bien podría decir el propio Guillermo: «Troncho, mi perro es mi perro.» Perogrullesco.

Pero «Los Proscritos» son, sin duda, sus mejores amigos. «Los Proscritos», banda a la que como jefe pertenece Guillermo, debe su nombre a los *Outlaws*, que figuraron especialmente en la época de Ricardo Corazón de León y de Robin Hood. Con «Los Proscritos», que estaban fuera de la ley, se formó un pueblo

de valientes arqueros, y sus hazañas se han glorificado a través de canciones populares y de una larga tradición literaria.

De aquí, sin más, y sin «falsas modestias» de ningún tipo, Guillermo y los suyos tomaron el nombre.

«Los Proscritos» están formados por Guillermo como jefe, claro está, y por «Pelirrojo», Enrique y Douglas.

«Pelirrojo» es la mano derecha de Guillermo. De todos «Los Proscritos», es el que más se le asemeja y con el que también ha de mantener feroces luchas —a puñetazos las más de las veces, cuando falla la «dialéctica»— por el liderazgo de «Los Proscritos». Pero es también el que, sin duda, más admira y más fe ciega tiene en Guillermo y en todos sus descabellados planes.

Enrique, el «erudito» de «Los Proscritos», es capaz, si viene a cuento el nombre de Carlos I, decir de él que fue «un rey inglés de la antigüedad», algo, que tanto para Guillermo, como para los demás «proscritos», entra en los límites de la cultura enciclopédica, tan admirada por inalcanzable, como despreciada por soporífera. Y no pueden evitar el preguntarle a Enrique cómo es que sabe él estas cosas.

Douglas es quizá el más gris y, sin duda, el más pecífico y sensato de «Los Proscritos». Y aunque no retrocede nunca si hay que llegar a las manos por cualquier motivo, prefiere no correr riesgos innecesarios. Así, si «Los Proscritos», algo no infrecuente, «raptan» a un niño, Douglas se sentirá enternecido si el niño al mirarle dice: «pa, pa, pa», y se preocupará de que nada le pase al niño en cuestión, consciente de que éste le ha adoptado como a su padre.

LA FAMILIA DE GUILLERMO

Guillermo quiere a sus padres y a sus hermanos, pero no siente por ellos el menor respeto. Sus padres representan lo convencional, las normas establecidas que tanto odia y a las que inevitablemente tiene que amoldarse, sin embargo, si quiere sobrevivir. Sus hermanos son dos representantes típicos de la adolescencia inestable, emotivamente inmadura, propensos al perpetuo «enamoramiento», y sin el suficiente equilibrio como para aceptar en sus vidas al lógico y frío razonador que es su hermano pequeño. Como dice Savater, «la familia entera, sin ella saberlo, está bajo la protección de Guillermo, lo que suele ser fuente de preocupaciones para ambas partes» (*La infancia recuperada*, pág. 70).

La madre de Guillermo, como todas las madres del mundo (británicas o no), está llena de optimismo respecto a las «buenas cualidades» de su hijo. Se resiste a ver en él todos esos defectos que sus convecinos le atribuyen fervientemente. Para ella, y a pesar de todo, Guillermo es bueno, limpio, educado, servicial y cariñoso. Y aunque la realidad, una y otra vez, le demuestre lo contrario, ella sigue fiel a sus creencias. Y así su corazón se siente conmovido cuando su hijo, guiado por algún oscuro propósito, le dice: «Mamá, te quiero y quiero que me hagas compañía.» Y piensa entonces, conmovida, que Guillermo ha mejorado notablemente, ya que cuando de chiquitín le preguntaban que a quién quería más, él, sin asomo de duda, repetía: «A Yelmo, a Yelmo y a Yelmo.»

La madre de Guillermo —que zurce calcetines y hace pasteles— es apacible, no muy inteligente y, por supuesto, no tiene ni idea de cómo es su hijo.

El padre de Guillermo, el señor Brown, es el prototipo del burgués medio, amante de la paz, de su pe-

riódico y de sus zapatillas. Para él, Guillermo (a quien vagamente, y sin atreverse a confesárselo, admira) queda fuera de toda lógica. Es un ser incomprensible, una especie rara de hijo, una desgracia que ha caído en su familia a quien no comprende en absoluto y que sólo le reporta graves problemas. No es extraño oírle decir al señor Brown, cuando alguna catástrofe ha ocurrido en el pueblo o en sus alrededores: «¡Quién va a ser sino Guillermo!»

Guillermo, mucho más flexible en sus juicios, piensa simplemente de su padre, como de todos o casi todos los adultos, que eso de «regañar», «castigar», quitarle su arco, etc., es algo tan normal en las personas mayores como leer el periódico, hablar de tonterías, cuidar el jardín, etc. Es decir, un componente más de ese extraño mundo de los «mayores».

El padre de Guillermo es la «norma» por excelencia, la temida «ley» a quien Guillermo debe —mal que le pese— respetar; pero a la que también debe, a toda costa, burlar siempre que las circunstancias lo permitan. Guillermo no tiene ningún tipo de complejos «freudianos» respecto a su padre: su relación con él es muy parecida a la que tiene con el policía del pueblo o con el temido granjero Jenks: la libertad frente a la norma, el mundo infantil frente al temido y aburrido mundo adulto, incapaz, por definición, de aceptar que una escalera, en un momento determinado, puede ser una montaña (sobre todo si se cubre de colchones) y una vaca un búfalo salvaje.

¿Y los hermanos de Guillermo? ¿Cómo son? Difusos. Son adolescentes. Y Guillermo, que procura ayudarles siempre que ellos le dejan, no siente por sus hermanos más que —aparte del «amor fraterno»— una conmisericordia desdeñosa por su facilidad para enamorarse y desenamorarse y por el poco partido que sacan a sus chelines y a sus aburridas fiestas con tenis y «cricket» incluido, en las que nunca, según Guillermo, sucede nada verdaderamente emocionante. (Sólo cuando él —Guillermo— interviene para dar el «touch» definitivo a los entretenimientos de sus hermanos.)

Los hermanos son dos: Roberto y Ethel. A Roberto, engominado, estirado, arreglado, con calcetines de fantasía, obsesionado por conquistar a cualquier damisela que se parezca a la actriz de moda que desde la última película dejó hecho añicos su corazón, le pone tan nervioso Guillermo como a Guillermo desazona Roberto.

Roberto representa, en buena medida, ese mundo odiado por Guillermo: el de las reglas sociales que él, tan alegremente, se salta. Y a su vez Guillermo representa el desorden más absoluto, el «qué pensarán de mí teniendo un hermano como Guillermo», auténtica vergüenza familiar, cuya sola presencia —el traje Eton embarrado, la corbata debajo del cuello, el pelo revuelto, las uñas sucias, etc.—, constituye un baldón al que ningún ser humano medianamente sensible puede resistirse sin profundo rubor. Como es obvio la mutua comprensión es algo imposible.

Ethel: hay que empezar diciendo que lo que más fascina a Guillermo de su hermana Ethel es su ropero. El chal, que con tanto cuidado y esmero guarda ella para las grandes ocasiones, y que con tanta ilusión utiliza él como alfombra de su tienda india o como capa de capitán pirata, es, por decirlo de algún modo, un objeto que tienen en común, aunque con distintos objetivos.

Como es fácilmente comprensible, la sola presencia de Guillermo crispa los no muy bien templados nervios de la pelirroja Ethel —una de las bellezas locales—. Y sus amenazas, sus gritos, sus llantos, resba-

lan sobre la dura superficie del insensible Guillermo sin inmutarle. Piensa —cuando su hermana le arrebatada de un modo furibundo alguna de sus prendas de vestir favoritas— que «le han pillado». Pero que tal vez, con un poco de suerte, podrá utilizar ese sombrero verde tan «ridículo» (cualquier excusa es buena) para, sirviéndose de él como «maceta», regalar a su madre por Navidad esa planta tan bonita que ha visto en el jardín de al lado y que al parecer está «abandonada». Las posibilidades que ofrece el ropero de Ethel son incalculables.

Sin embargo, Guillermo, como he apuntado, tiende a ayudar a sus «desvalidos» hermanos; y las «ayudas» —«yo sólo quería ayudar», dirá Guillermo después como excusa— consisten, casi siempre, en crear una situación litigiosa, de la que difícilmente saldrá él y de la que, desde luego, no saldrán nunca bien parados sus hermanos.

* * *

Este es, muy en síntesis, el fantástico mundo de Guillermo Brown, narrado por su autora con un extraor-

dinario sentido del humor, y que tiene sobre todo interés para que los adultos, de un modo especial los que nos dedicamos a la enseñanza, nos compenetro-mos con ese complejo mundo infantil cuya psicología conoce de modo tan admirable Rimal Crompton.

Es muy posible que sólo quien haya sabido entender a Guillermo, que sólo quien se haya compenetrado con su mentalidad «anarquista» y bondadosa a la vez, pueda entender a un niño. Porque Guillermo, como buen inglés, tiene un modo de pensar claro y positivo y sabe que, pase lo que pase «la sangre nunca llega al río». Algo que la grandilocuencia adulta debería tener en cuenta antes de tomar decisiones «trascendentales» y antes de irritarse por pequeñeces.

BIBLIOGRAFIA

- CROMPTON, R.: *Aventuras de Guillermo*, Ed. Molino, Barcelona. (Hay diversas reimpressiones.)
SALVATER, F.: *La infancia recuperada*, Taurus, Madrid, 1979. (Tercera edición.)
-

INGLES

**textos
y material
audiovisual
para**

**E. G. B.
B. U. P.
C. O. U.**

**cursos
en
VIDEO**

**amplia
gama
en todos
los niveles**

solicite información:

EDITORIAL

Alhambra

CLAUDIO COELLO, 76 - MADRID-1

DIDACTICA

1 Los textos literarios en la clase de francés

Por Martina MARTINEZ TUYA (*)

No quisiera llevar aquí la polémica de si los textos literarios modernos o clásicos son más o menos aptos para ser utilizados en las clases que los textos de actualidad recogidos de diarios, folletos o incluso de aquellos textos que con un carácter divulgativo suelen abundar en las antologías de COU o en los textos de BUP.

Quisiera simplemente hacer una reflexión del uso que puede hacerse de ellos y de lo rentables que pueden ser en la clase de Francés en los distintos cursos y en orden a lo que considero los objetivos fundamentales que deben presidir toda programación y que por orden de importancia son: un objetivo educativo en el que prima el desarrollo de la personalidad del alumno y un objetivo específico consistente en que alcance un nivel, aceptable al menos, en comprensión y expresión oral y escrita en francés. Ambos parecen estar en una primera aproximación bastante distantes, pero si los ponemos en conexión al relacionarlos con la edad del joven que asiste habitualmente a clase en un Instituto, están íntimamente relacionados, tanto que no pueden en ningún caso darse como independientes, al menos en el sentido de que el segundo no podría nunca alcanzarse sin que se consiguiera de alguna forma el primero.

Sería quizá necesario explicar esta afirmación para evitar posibles equívocos.

Según los programas oficiales, el alumno de COU, cuando termina su escolaridad, debe estar en condiciones de comprender todo tipo de textos y la reglamentación específica que serán literarios, científicos, de prensa y de actualidad en general. Eso supone situarse en el nivel del Francés II, lo que equivale a haber superado definitivamente el nivel del diálogo a base de preguntas y respuestas que pretenden intercambiar una información casi exclusivamente objetiva y haber pasado al campo de la expresividad personal en todos sus matices importantes. Ya no se trata de entender una relación explicitada en una realidad fuera del sujeto y de todo sujeto, sino de estar en condiciones de llegar a la realidad subjetiva de sí mismo y del otro.

Este nivel no es ni con mucho el alcanzado en su propia lengua por aquellas personas que al carecer de una cultura, no digo ya superior, sino ni siquiera media, se mantienen en un mundo de relaciones capta-

das merced a una intuición de carácter eminentemente realista.

Es en la pubertad, periodo en que el joven entra habitualmente en el Instituto, cuando es posible el descubrimiento endopsíquico, pero este descubrimiento no se hace plenamente consciente y no llega a comprenderse realmente hasta los quince años, y sólo gracias a una capacidad de análisis donde la observación y la vida psíquica propia se asocia a la actitud reflexiva y crítica con respecto a la vida psíquica que se intuye en los demás.

Este difícil proceso es paralelo a la adquisición de un lenguaje que es muy distinto del lenguaje usual y que implica el conocimiento de un vocabulario no sólo amplio, sino también muy específico, y que tiene un alto grado de abstracción. Lo psíquico, visto así, sólo es expresable por medio del lenguaje y sólo comunicable también a través de él.

De la capacidad del joven para descubrirse a sí mismo, de lo profundo y exacto que sea ese descubrimiento, dependerá su capacidad real para descubrir el mundo, y de todo ello, el que consiga o no una madurez psicológica cuando deje de ser un adolescente para ser un joven.

Durante los años que permanezca en el Instituto tendrá que hacer, sobre todo, esa maduración y de ello dependerá no sólo su capacidad real para comprender las realidades que le muestran los distintos saberes, sino el que consiga una maduración psicoespiritual que le permita, gracias a la comprensión de la vivencia psíquica propia y ajena, ser capaz de integrarse en el mundo que le rodea y convivir con los demás. Ayudar, propiciar, impulsar y seguir al alumno en la consecución de esa madurez debe ser el objetivo que informe toda programación en BUP, y ciertamente será tanto más importante cuanto más humanística sea la materia que haya que programar.

El Seminario de Francés creo que debe asumir en esta sentido la responsabilidad que le corresponde a distintos niveles, pero fundamentalmente a un nivel de programación de objetivos generales que permitan que sin abandonar lo que serían sus objetivos especí-

(*) Catedrático de Francés del IB «Carretera de Cádiz». Málaga. Doctor en Filología Romántica. Licenciada en Pedagogía.

ficos se conjuguen metodológicamente para que sean no sólo integrados, sino posibles.

La clase de lengua extranjera será, ante todo, un tiempo para la comunicación. De lo contrario, no sólo no tendría sentido, sino que no podría conseguirse que el alumno comprendiera y expresara nada de forma personal. Es preciso puntualizar que la enseñanza de las lenguas modernas en BUP no es, en ningún momento, algo con sentido en sí mismo, sino precisamente un medio para lograr una formación integral e integrada.

A la hora de programar una clase de primero, y en lo que a este tema de los textos literarios se refiere, es preciso tener en cuenta que los alumnos pueden tener muy mal nivel, lo que impedirá por algún tiempo utilizar cualquier clase de texto que no sea estrictamente escolar, pero si esto ocurre es preciso también que los alumnos consigan, a partir de la mitad de curso aproximadamente, la capacidad para aprender a través de un texto. Llegados a este punto cualquier texto puede, en principio, servir para este trabajo, siempre que no sobrepase el Francés I. Es fácil encontrar textos que reúnan estos requisitos: que sean cortos como para que tengan sentido completo y a los que el alumno pueda aproximarse a nivel de su texto.

Al hacer el comentario, al proceder al análisis de este su-texto, no hay que olvidar que los intereses de los alumnos pueden ser todavía muy concretos, sobre todo si su procedencia sociocultural es baja y si hay una mayoría de chicos, cuyo desarrollo es ciertamente mucho más tardío que el de las chicas.

Por todo ello serían recomendables los textos de carácter eminentemente descriptivo y en el caso de que se utilizaran poemas resultaría difícil que pudieran entender plenamente un texto postromántico, salvo que se trate de una clase que haya hecho un auténtico curso de Literatura en 8.º de EGB.

Yo concluiría diciendo que en 1.º son perfectamente viables los textos literarios, siempre que se elijan con cuidado y no se pretenda llevar la comprensión más allá de lo que permita la madurez de los alumnos.

Quisiera adelantarme a lo que podría ser una primera objeción. Los alumnos, puede decirse, no están en general en condiciones de entender y menos comentar en francés. Yo contestaría diciendo que eso puede ser cierto, aunque no tiene por qué serlo con carácter general, pero afirmaría también que si no pueden hacer los comentarios en francés no hay ningún problema para que no se hagan en español. El nivel de lengua de los alumnos es único. Todo lo que se trabaje en español acabará redundando en un mejor nivel en francés.

Es preciso pensar que un alumno de 1.º tiene que ser capaz de mantener una conversación en francés y que el hecho de que su nivel no se lo permita no supone que se encuentre en una situación similar a la que tenía en 6.º, que por ello su situación psicológica sea la de un alumno de once años. Sus intereses no podrán ser los mismos, y si no se quiere que la clase sea algo insoportable para él, es preciso que, sin abandonar el estudio de la lengua en sí, la clase sea un lugar de encuentro en un nivel de intereses que estén de acuerdo con su edad.

Será, pues, necesario en estos casos utilizar los textos en dos planos: uno lingüístico y otro de comprensión y comentario que se hará en francés o en español, o parcialmente en ambos, pero que tendrá como objetivo básico el permitir al alumno un nivel de comprensión lingüística y conceptual de acuerdo con sus intereses y sus necesidades formativas.

Los alumnos de 2.º curso deberían, en principio, estar ya en el momento psicológico en el que la distancia entre el yo y el mundo alcanza su máxima expresión. Estarían en pleno proceso de extrañamiento. Sin embargo, no suele ser así y, en general, sobre todo los muchachos, se muestran todavía en una fase en la que prolongan la etapa anterior y muestran un interés por lo concreto y una cierta obcecación no desprovista de miedo, un no querer ver los que saben de alguna forma que llegará y romperá sus esquemas en gran medida infantiles. A lo largo del curso se notará el avance en esa toma de conciencia de la distancia con respecto a los objetos y a los demás. El proceso será más o menos lento no sólo en función de su propio proceso de maduración, sino también en función del proceso educativo global del Centro y sobre todo del enfoque que se dé a las clases de Literatura.

Lo mejor sería que existiera una auténtica coordinación entre todas las materias que comprende el Área de Lenguaje y de ésta con el Seminario de Historia que habrá influido de manera decisiva en ese nivel de maduración del alumno con su programa de primer curso. Si no existe esa coordinación, lo que suele ser habitual, será necesario que el Seminario de Francés asuma al menos una parte de esa responsabilidad y propicie, en la medida de lo posible, el paso psicológico que llevará al joven a la vivencia de la individualización.

El alumno se inclina en este período a dominar todo con muy pocos conceptos generales y tiende a simplificar y racionalizar en lo posible todo. Así se caracteriza por su racionalismo, su intransigencia, su realismo y su radicalismo. Es el momento más peligroso para que pueda ser presa de todas las demagogias, que siempre responden, de una forma u otra, a ese tipo de mentalidad y que siempre pretenden de alguna manera dar una falsa seguridad y una falsa integración en un grupo humano. Necesita más que nunca que alguien le ayude a encontrarse y a encontrar a los demás.

Desde la programación este curso segundo, al ser un repaso apenas ampliado de primero, permite que el curso sea una etapa de utilización, consolidación y práctica, en suma, de lo aprendido.

Con independencia de la necesidad de un repaso sistemático, el programa puede adaptarse perfectamente a un programa de textos.

Se elegirán, al ser posible, en consonancia con el programa de Literatura española y siguiendo en cualquier caso una línea cronológica, ya que la complejidad del pensamiento sigue una evolución a lo largo de la historia, yendo de lo más simple a lo más complejo y de lo objetivo a lo subjetivo.

En cualquier caso, estimo que hay que tener presente que cualquier análisis textual deberá estar presidido por la idea de que un texto es una oportunidad para elaborar un discurso mental en base a los estímulos que el texto aporta. En él se intentará que el alumno encuentre algo latiendo de otro hombre, del autor, a lo que él llega en la medida en que acomode su sentir. Comprender sería aquí, siguiendo a Gide: «Se sentir capable de faire.» El alumno iría descubriendo su propia humanidad en el intento de comprender la del otro.

No procede en ningún caso hacer la paráfrasis de los textos, ni ninguna clase teórica sobre los mismos, sino un trabajo de comprensión partiendo del su-texto.

Los alumnos de tercer curso son siempre difíciles. En principio, porque en muchos de ellos es entonces cuando tienen la vivencia de su individualización, de

M. Laumonier

Charles Baudelaire.

Ly mot: Red Bud, Black Walnut, Silver Willow, Hickory. } ?

su separatividad, en suma, y eso les inquieta hasta tal punto que son muchos los que ya en este momento optan por negarse a esa evidencia. El número de los que ya ahora dan por concluido su proceso de maduración es tanto mayor cuanto menos maduros sean los adultos con quienes se relacionan. Si en este momento, o en el inmediatamente anterior, no han encontrado un garante ético que sea una personalidad verdaderamente conclusa, estarán ya metidos en una espiral de mecanismos defensivos, plagados de tópicos y reacios a cualquier cosa que pueda tambalear ese equilibrio que siempre saben que es precario.

Los jóvenes encuentran en ese momento muchas dificultades. Muchas más los jóvenes que ahora, en estos años precisamente, están en BUP. Constituyen una generación que no sólo ve derrumbarse todo lo que era su mundo infantil, sino que ve derrumbarse el mundo de los adultos y ve a estos mismos derrumbados e inertes ante una crisis de todo orden. En estos jóvenes hay sobre todo miedo, miedo a crecer, miedo a tener que ser adultos, cuando ven que hasta los adultos no saben lo que son. No por ello escapan a ese momento de actitud reflexiva y crítica con respecto a la vida psíquica de los demás y ello les lleva a problemas con su familia, con sus profesores y con los compañeros. En general se quejan de que las clases ya no son como en segundo, de que los compañeros ya no están tan unidos. Esta edad es ciertamente la más pobre en contactos y es decisiva para que el joven pueda, de verdad, conseguir aceptarse y para que pueda aceptar a los otros y establecer unas relaciones que puedan ser gratificantes.

Necesitan una autoridad porque tienen miedo, pero no aceptan una autoridad impuesta; buscan en el tú a sí mismos.

Es un buen momento para interesarles por todo lo que sea lírico, en un sentido muy amplio. En la Literatura francesa contemporánea hay grandes autores que mi experiencia me ha confirmado que no sólo llegan a apasionarles, sino que efectivamente pueden resultarles de gran ayuda. Es necesario que sean hombres profundamente sinceros, profundamente humanos, cuando el humanismo es aquello que afirma al hombre como tal; cuando puede servir para superar toda cultura parcial y exclusivista.

La etapa más interesante es la que se inicia a partir del romanticismo. Les apasiona Baudelaire y en un principio les interesa poderosamente la personalidad de este hombre valiente como tal, sincero y muy universal. En un segundo momento puede resultar muy interesante Saint-Exupéry y más tarde Camus, Gide, Proust, Sartre. Es preferible trabajar con los novelistas antes que con los poetas del surrealismo, que son más difíciles en la medida en que sus obras son más personales, menos ligadas a las teorías literarias que

los alumnos suelen conocer por sus clases de Literatura.

Mi experiencia me ha enseñado que sobre todo al principio hay algunos alumnos que se resisten a hacer este tipo de trabajo, que se niegan a ver porque no quieren verse. En general, esa resistencia dura sólo algunos meses y a mitad de curso la clase suele estar perfectamente integrada. Puede, a veces, haber algún alumno que no acaba de interesarse y es preciso que se sepa por qué. Lo más frecuente es que se trate de alguno con una mentalidad muy infantil, cuyas vivencias son todavía propias de un chico de quince años y entonces hay que resignarse, aunque más tarde quizá sea a él a quien más aprovechen esos textos, porque en él precisamente lo educativo se ha adelantado a la vivencia. También suele ser frecuente un caso que de alguna forma podría considerarse contrario: se trataría de un alumno que ya hubiera pasado por esa fase, pero que en ella, en vez de afrontar su situación, hubiera generado unos mecanismos defensivos para no hacerla plenamente consciente. Habría ordenado ya su vida y admitir que ahora tendría que volver atrás, que salir de esa seguridad, que sin duda alguna le había costado tanto trabajo construir, le resulta especialmente penoso, tanto más si su vida ha sido ya vivida a nivel de actuaciones que ahora tiene que reconocer como erróneas.

El objetivo prioritario a nivel educativo sería en todo este período el conseguir una ruptura de los tópicos, el tener una ocasión para la comunicación, ocasiones muy raras dentro del horario de clase, y sobre todo poner a disposición de los alumnos un humanismo integrador que les ayude a aceptarse.

En 3.º y COU la situación es muy similar y el programa de textos tiene que ser completado por un estudio sistemático del Francés II, lo que permitirá al alumno, sobre todo en COU, tener un contacto directo con los textos y con la realidad que evocan. Podrá así no sólo alcanzar un nivel de comprensión, sino también un disfrute estético.

En COU, al no entrar el francés en la Selectividad, hay una gran libertad a la hora de la programación, pero no hay que olvidar que el alumno deberá enfrentarse con un comentario de texto en Selectividad y que su éxito, en definitiva, dependerá en gran medida de su capacidad de comprensión y expresión en español, pero que podrá ser aumentada y perfeccionada gracias a un trabajo que bien puede hacerse en la clase de francés.

En este curso, si ya se han hecho muchos textos en 3.º, el trabajo será, no sólo más fácil, sino mucho más gratificante. Permitirá, en principio, que los alumnos puedan hablar y escribir en francés con una cierta facilidad y es necesario, en cualquier caso, que el profesor y ellos mismos lleguen al convencimiento de que disponen ya de suficientes elementos para poder expresarse, que el hecho de que no lo hagan, o no lo hagan suficientemente bien, está en relación no tanto con lo que saben como con el aprovechamiento que hacen de ello.

Voy a incluir aquí, a título de ejemplo, lo que puede ser la programación de un texto que podrá ser utilizado en 3.º o en COU según el nivel de los alumnos.

UNIDAD DIDACTICA

Objetivos

Instructivos.—Los alumnos aprenderán de forma integrada el vocabulario, los verbos y las expresiones contenidas en el anexo I (Vocabulario).

Operativos.—Se pretende el perfeccionamiento de las técnicas de aprendizaje de elementos, la competencia en la conjugación y el perfeccionamiento de la capacidad de expresión.

Personales.—Se intenta conseguir que el alumno capte el sentido del texto en la doble vertiente de mensaje del autor y de situación universal. Se considerará importante el que se sensibilice ante la belleza del texto y por ello sólo se le pondrá en contacto con él cuando tenga superadas las dificultades de comprensión más elementales.

Actividades

1. Presentación del vocabulario por parte del profesor con explicación, en contextos orales, de todos los elementos que lo constituyen y las extensiones del anexo I.
2. Dictado de frases en español para que los alumnos las traduzcan al francés y donde se encuentren las dificultades explicadas anteriormente.
3. Corrección de las frases de la actividad 2.
4. Memorización de todo lo anterior como material reutilizable.
5. Control escrito de lo adquirido, exigiéndose:
 - a) Traducción simultánea de los vocablos del español al francés.
 - b) Traducción simultánea de 10 personas verbales en el mismo sentido.
 - c) Traducción simultánea de 10 frases en español que recojan las variaciones semánticas y de construcción.
6. Presentación del poema:
 - a) Breve presentación, a cargo del profesor, del autor y su obra.
 - b) Lectura.
 - c) Traducción al español.
 - d) Comentario en mesa redonda.
7. Redacción individual sobre el tema del poema.
8. Exposición oral durante cinco o diez minutos, a cargo de los alumnos, sobre algunos de los tópicos del poema.

Evaluación

Comprende:

1. El control reseñado como actividad 5, que será valorado como apto/no apto, permitiéndose un máximo de un error en cada uno de los tres apartados de que consta.
2. Ejercicio de redacción. Se hará partiendo de apto hasta sobresaliente, valorándose especialmente la corrección de las construcciones y el contenido.
3. La exposición oral. En ella se valorarán los siguientes aspectos:
 - Dicción.
 - Espontaneidad y naturalidad.
 - Corrección gramatical.
 - Contenido.

Tiempo de duración de la unidad

Tres sesiones de una hora, según la siguiente distribución:

- I) Actividades 1-2-3-4.
- II) Actividades 5-6.
- III) Actividades 7-8.

La unidad se completará con un trabajo extraescolar de carácter individual de dos horas como promedio.

L'ALBATROS

*Souvent, pour s'amuser, les hommes d'équipage
Prennent des albatros, vastes oiseaux des mers,
Qui suivent, indolents compagnons de voyage,
Le navire glissant sur les gouffres amers.*

*A peine les ont-ils déposés sur les planches,
Que ces rois de l'azur, maladroits et honteux,
Laissent piteusement leurs grandes ailes blanches
Comme des avirons traîner à côté d'eux.*

*Ce voyageur ailé, comme il est gauche et veule!
Lui, naguère si beau, qu'il est comique et laid!
L'un agace son bec avec un brûle-gueule,
L'autre mime en boitant, l'infirme qui volait!*

*Le Poète est semblable au prince des nués
Qui hante la tempête et se rit de l'archer;
Exilé sur le sol au milieu des huées,
Ses ailes de géant l'empêchent de marcher.*

(Baudelaire, «Les fleurs du mal».)

Vocabulario

Indolent: Paresseux. Nonchalant.
Amer: Une douleur. Amère. Des souvenirs amers.
Maladroit: Gauche. Des démarches maladroites.
L'adresse: La maladresse.
Piteusement: Pitié. Pitoyable. Pitoyablement.
L'aviron: La rame.
Semblable: Pareil. Sembler. Ressembler. Paraître.
Avoir l'air.
Nuée: Nuage. Nuée de sauterelles.
Huée: Il sortit sous les huées.
Veule: Faible. Mou.
Naguère: Jadis. Autrefois. Au temps jadis.
Suivre: Continuer. Faire suivre. À suivre. Il suit de là que.
Deposer: Je vous dépose à la gare. déposer une plainte.
Laisser: Laisser à (infinitivo). Laisser tomber. Quitter. Prendre congé. Partir. S'en aller.
Trainer: Les choses qui traîner. Une traîne. Une traînée.
Agacer: Le citron agace les dents. Son rire m'agace. Agacer les chiens. Agaçant.
Mimer: Contrefaire. Imiter. Singer.
Hanter: Obséder. La hantise.
Rire: Rire au nez. Rire aux éclats. C'est à mourir de rire. Pour rire. Ne pas avoir le cœur à rire. Pouffer. Rigoler. Ricaner.
Se moquer de: S'en moquer. La moquerie. Moqueur.
Empêcher: S'empêcher de. Interdire.
Boiter: Boiteux.
L'équipage. L'albatros. Le gouffre. L'azur. Honteux. La honte. L'orgueil. La fierté. L'archer. Le géant. Ailé. S'amuser. Continuer. Glisser. Exiler. Plonger.

2 Los comentarios de «*affiches*» o un nuevo camino en el aprendizaje del francés como lengua de comunicación

Reflexiones pedagógicas basadas en experiencias didácticas

Por Serafín CORTIÑA VAZQUEZ (*)
Teresa CUESTA REBOLO
Raquel VILLANUEVA ROZADOS

1. INTRODUCCION

Nuestra concepción pedagógica se basa esencialmente en la libre expresión y la creatividad; nuestro deseo es utilizar una pedagogía centrada en el alumno, quedando el método en un segundo plano. Por lo tanto, rechazamos la utilización de los viejos mecanismos: «dictée-questions», repetición de paradigmas invariables, memorización, etc., pues hemos observado que en muchas ocasiones se ha hecho al alumno víctima de la aplicación rigurosa de un método por parte del profesor.

En nuestra práctica diaria, el alumno es el elemento principal (sujeto activo y pasivo), el método es «souple», rechazando en principio cualquier rigidez metódico-didáctica. Nuestro objetivo es que el alumno, a través del documento auténtico —*affiche*—, tenga una motivación diferente que le sugiera algo distinto, con nuevas posibilidades que los manuales no suelen tratar.

La «*affiche*» es la realidad material-lingüística y visual que les va a servir de trampolín para adquirir conocimientos tanto a nivel de código escrito como a nivel de código oral; lo que nos parece más interesante es que partimos de la propia lengua, al mismo tiempo que nos permite, según los cursos, aplicaciones a otros niveles: geográfico, histórico, político, etc.

Con el documento auténtico tratamos de llegar no al simple conocimiento por imitación, sino a las funciones y al funcionamiento de la lengua, y partiendo de ella conseguir un entorno social y literario propios de la misma.

Lo ideal es que tanto la competencia lingüística como la competencia de comunicación sean llevadas simultáneamente. Para ello insistimos en dos puntos:

- Metodología flexible, que se adapte a todo el grupo y la posibilidad de renovación, según las necesidades.
- Documentos atractivos y variados capaces de engendrar situaciones diversas y de estimular al alumno.

2. PRESENTACION DE «L’AFFICHE» COMO MEDIO COMUNICATIVO

Esta experiencia, llevada a cabo con alumnos de 2.º de B.U.P., ha tenido como eje central a los propios interesados, que de esta manera han funcionado como sujeto activo y pasivo de esta actividad didáctica.

Sujeto activo, ya que, tras breves indicaciones del profesor, es el colectivo de la clase o una gran mayoría de la misma la que realiza la actividad comunicativa, y sujeto pasivo, el alumno es un medio y el fin último de la experiencia, lo que nos permite analizar los mecanismos psicológicos que mueven al hablante ante una situación determinada de comunicación.

Ante la presentación del mensaje icónico, el locutor (alumno) está predispuesto psicológicamente; lo que se le presenta es un retazo de la vida cotidiana en la que el hablante se ve reflejado.

Se le da una importancia notable a la disposición de los efectivos de la clase —dispuestos en semicircunferencia—. Todos se sienten protagonistas principales y esto trae como consecuencia un mayor dinamismo de grupo y una acrecentada actividad comunicativa, hasta el punto de que alumnos tímidos, dentro de este contexto, inician su andar en la competencia comunicativa extranjera.

Esta nueva actividad rompe, en cierta medida, con un mal que aqueja al quehacer escolar: la no-motivación, el sujeto discente se siente participe activo y protagonista de la realidad expuesta en la imagen. Esta imagen o «*affiche*» es presentada como un documento auténtico, es decir, como un material que, en principio, no ha sido concebido para la actividad docente.

Previamente se hace una selección de imágenes, procurando introducir ciertos baremos de selección, tales como: variedad, riqueza de la imagen o complejidad en el sistema de relaciones y, finalmente, que la

(*) Profesores agregados de Francés en el I.B. mixto de Monforte de Lemos (Lugo).

misma esté dotada de un cierto contenido de civilización.

Por todo ello, la imagen debe ser considerada simultáneamente como objeto lingüístico, cultural, social, etc.; en definitiva, como un objeto característico de una cierta comunidad sociolingüística y en una situación efectiva de comunicación.

Presentada la imagen original, se indican los apartados a seguir para proceder a su comentario y que dividiremos en:

- Fase descriptiva.
- Comentario de la «légende» o texto publicitario, en relación directa con la imagen.
- Estudio de civilización, cuyo tema viene sugerido por el tema central de la imagen.

Tras esta breve iniciación pasamos a exponer tres casos prácticos, siendo los dos últimos (imágenes 2 y 3) fruto de experiencias dentro de la clase.

En toda imagen conviene distinguir tres tipos de mensaje: mensaje lingüístico, mensaje icónico de denotación y mensaje icónico de connotación. Por lo que se refiere a la imagen en sí misma convendría analizar el código tipográfico, el código fotográfico y el código morfológico, tal como lo contempla Roland Barthes (1).

Creemos necesario el explicar el sentido que damos a la palabra icono como sinónimo de imagen en general y para ello transcribimos lo que J. Martinet expone en su libro *Clefs pour la sémiologie*. «...Nous adoptons le terme icône pour désigner un objet qui entretient avec un autre une relation de ressemblance telle qu'on puisse l'identifier tout de suite: dans l'icône on reconnaît le modèle; mis en présence de l'objet, on le reconnaît comme celui qui a servi de modèle à l'icône» (2).

Definición equivalente a la propuesta por Michel Tardy, para quien «...la imagen no hace más que operar un desdoblamiento del mundo; las imágenes constituyen un universo paralelo...» (3).

Presentada la imagen núm. 1 procederemos de la siguiente manera: mensaje icónico de denotación, mensaje icónico de connotación, mensaje lingüístico y, en último término, un estudio de civilización sugerido por el tema central de la imagen.

Aclaremos los términos denotación y connotación: denotación como definición (de una imagen, en este caso) en extensión, y connotación como definición en comprensión o intensiva.

Se pueden dar otras interpretaciones o matizaciones: la denotación es objetiva, mientras la connotación es totalmente subjetiva; el espectador da un sentido propio a las imágenes que contempla y el sentido de las mismas varía según los componentes psicológicos, sociológicos y etnológicos del individuo.

Por otra parte, G. Mounin define la connotación como «...tout ce qui dans l'emploi d'un mot n'appartient pas à l'expérience de tous les utilisateurs de ce mot dans cette langue» (4).

En un primer tiempo se procede a una descripción de los elementos que componen la imagen (jeunes, roite, voiture) o, si se prefiere, al análisis del mensaje icónico de denotación, procediendo a continuación a interrelacionar los diversos componentes de la imagen; en un segundo apartado entra en juego la experiencia de cada uno de los alumnos (mensaje icónico de connotación) en el que se tendrán en cuenta como elementos base «sac à dos» «blue-jeans» y «auto-stop»; todo ello se podría entroncar con el último apartado (estudio civilización), dejando para una fase final el comentario del mensaje lingüístico.

El mensaje lingüístico «légende» o texto publicita-



Les chaussettes ne se cachent plus.

rio) ve favorecida su comprensión por parte de los alumnos debido a que la imagen evoca el significado del significante lingüístico, al tiempo que establece una ligazón indisoluble entre imagen y mensaje lingüístico (global o aisladamente).

Realizado brevemente el comentario de la imagen 1 (de carácter teórico), exponemos un poco más ampliamente los resultados prácticos obtenidos con las imágenes núms. 2 y 3.

3. IMAGEN 2

La imagen se presenta como complemento práctico de una unidad didáctica vista con anterioridad

Es una imagen simple, pero condensando cada parte de la misma una riqueza propia, interrelacionándose los tres iconos *annuaire/loueur/appareil téléphonique*.

En un primer momento, las estructuras son elaboradas por los alumnos, en función de la imagen; aparece en primer término el presentativo *Il* y *a*, así como el empleo correcto y la fijación de la preposición *sur*; se realizan estructuras del tipo «*nous pouvons voir*» y el paso posterior a «*non peut voir*».

Se construyen estructuras introducidas por los verbos declarativos (*penser, croire, supposer, etc.*), por los presentativos «*c'est*», «*voilà*» y expresión del lugar con los elementos «*en-dessus*», «*en-dessous*», «*à côté de*», «*à gauche*», «*à droite*», «*en haut*», «*en bas*», etc.

Se realiza una imbricación de estructuras, léxico, curvas entonativas, etc., es decir, se sigue un sistema estructuro-global audiovisual, con corrección fonética basada en el sistema verbotal.

Se procede, en un segundo momento, al comentario de la «légende» o texto(s) publicitario(s):

- A) *Economisez vos jambes pour louer un téléviseur.*
- B) *Economisez de l'énergie, vous trouverez tout dans les pages jaunes de l'annuaire du téléphone.*

Dicho comentario se subdivide en comentario gramatical, lexical y comentario de mensaje publicitario. En la frase A algunos alumnos ignoran la significa-

Économisez vos jambes pour louer un téléviseur.



ción de *louer*; una vez aclarada su significación se procede al comentario gramatical de la frase; observamos que es preciso que el alumno comprenda globalmente el texto para proceder, posteriormente, a su disección.

Ante la frase A sugerimos o preguntamos por la forma *économisez*: casi toda la clase nos da la respuesta correcta. Acto seguido procedemos a una segunda cuestión: el por qué de la utilización del imperativo (expresión de una orden, consejo, etc.) y a quién se dirige.

Tomando como sujeto al agente publicitario, procedemos a transformar la frase en estilo indirecto. La respuesta correcta viene dada inmediatamente por los alumnos: «// (agente publicitario) *nous conseille d'économiser...*», con lo que se logra fijar una estructura relativamente inusual en el hispanohablante (otros ejercicios análogos completan la comprensión y fijación definitiva de la estructura en cuestión).

Por lo que se refiere al comentario lexical, surge, provocada por nosotros mismos, la pregunta sobre la significación de la expresión «*économisez vos jambes*», frase solamente explicable dentro del contexto de la imagen. Los alumnos proporcionan estructuras equivalentes (*ne vous fatiguez pas; ne vous déplacez pas; pour louer un téléviseur, faites-le de chez-vous*, etc.).

En lo que concierne a la forma *louer*, los alumnos construyen nuevas estructuras tomando dicho verbo como punto de partida (*louer un appartement, un téléviseur, une voiture*, etc.). Nosotros completamos esta creatividad lexical con términos del tipo *location, loueur*, etc., con la finalidad de enriquecer el léxico del alumno.

En cuanto al comentario del mensaje publicitario, va íntimamente ligado (se realiza casi simultáneamente) al comentario gramatical.

En el tercer punto (estudio de civilización) los alumnos indican o asocian el teléfono a la idea de comunicación, que se lleva a cabo de forma teórico-práctica, la primera sobre el papel y la segunda realizando tres situaciones de comunicación (demanda de informa-

ción en una estación, información sobre un apartamento en venta, justificación de la ausencia de un alumno), lo que les permite reemplazar el campo lexical relacionado con el teléfono, así como una revisión de las fórmulas de cortesía (*s'il vous plaît*, condicional de cortesía, *pardon, Mr. Mme, Mlle*, etc.).

Conviene señalar que esta última fase es perfectamente realizable, ya que ha sido objeto de estudio en una unidad didáctica anterior.

Toda esta actividad oral, generada por la dinámica de la clase, tiene una aplicación inmediata en la expresión escrita, en la que el alumno perfecciona y fija estructuras y léxico en situación.

4. IMAGEN 3

Ante esta imagen, y siguiendo la división tripartita sugerida anteriormente, se propone al alumno que reflexione sobre la misma durante breves instantes para proceder de forma inmediata a su comentario.

Se le aconseja el empleo de fórmulas del tipo «*en gros plan*», «*en arrière-plan*», utilizadas para el comentario de fotografías; asimismo se les recuerda el empleo de la preposición *sur* en vez de *dans* al iniciar la fase descriptiva.

Indefectiblemente, la primera reacción ante la contemplación de la imagen es el empleo de la fórmula «*il y a...*», completada con «*un groupe de personnes qui (lire)*». Surge la primera dificultad en la concordancia del verbo con el sujeto, ya que aparecen fórmulas del tipo... «*qui SONT en train de lire*»; se les hace ver la existencia de un nombre colectivo sobre el que gira la frase y, por tanto, el verbo en singular.

Esta primera sugerencia de los alumnos genera una frase que es objeto de reflexión, ya que el alumno se interroga sobre los mecanismos psicológicos que articulan el lenguaje.

La imagen sugiere estructuras del tipo: *venir de* (Pasado reciente), *tre en train de* (carácter durativo) y *aller/infinif* (futuro próximo).

- Le M qui porte des lunettes *va acheter* son journal.
- La jeune fille (en gros plan) *vient d'acheter*...
- Le jeune homme (en gros plan) *est en train de lire*...

El profesor pregunta sobre el porqué de la existencia de dicho grupo de personas para provocar la respuesta deseada: «*Ils sont devant un kiosque à journaux*». Se les hace ver una formación análoga (*kiosque à musique*), con lo que se va ampliando el campo semántico correspondiente.

Se les induce a una descripción física de las personas *âgé(e), jeune, très jeune, blond(e), grand(e)*, y a preguntarse sobre el porqué de su presencia delante de un quiosco, sobre lo que van o acaban de hacer. A partir de esta sugerencia el alumno infiere situaciones tales como:

- elle *va* (vient) (de) faire ses courses, parce qu'elle porte un sac et un filet;
- elle *est sortie* pour promener son chien;
- (ils) *sont en train de* se promener;
- ils *lisent le journal* pour se renseigner/pour apprendre des nouvelles/pour savoir ce qui se passe dans le monde (estas dos últimas sugeridas por el profesor).

Ello nos permite el introducirnos en los campos semánticos de *lire* y *acheter*, obteniendo las siguientes producciones: *lecteur, lectrice, lisible, illisible, acheteur, acheteuse*, y los paralelos *vendeur, vendeuse, marchand (e) de journaux*, todo ello comple-

SANS UNE INSTALLATION TÉLÉPHONIQUE FIABLE, L'HEURE DE VÉRITÉ AURAIT 24 HEURES DE RETARD.

Télic, le téléphone des Dernières Nouvelles d'Alsace.

12 heures - 24 heures - le récepteur installé le soir.
C'est la nuit des déceptions. Le travail fait des résultats décevants.
Pour rassurer ces milliers de voix, il faut lire l'heure des dernières de correspondants.
De Colmar ou d'Alsace. Impossible de les faire attendre dans l'attente, l'attente du plus important quotidien alsacien dans son pays.
Vos messages, nos Dernières Nouvelles d'Alsace, le téléphone est un instrument vital. Son installation a été conçue par Télic.

un des plus grands de la téléphonie française.
A l'origine de ce succès, une solution. Celle de proposer des matériels techniques comme tels, éprouvés, sûrs, des matériels installés. Des hommes de terrain sont compétents en thématique qui permettent à l'usager des locaux.
Car aujourd'hui, à chaque centre pour correspondre une installation spécifique.

Cette étude a conduit les installateurs à une seule manière d'étudier l'installation "sur mesure", valoir minutieusement à ce que en place. Et ainsi son parfait fonctionnement.
Le réseau de téléphones est prêt à intervenir rapidement partout en France.
Ainsi, Télic contribue à une meilleure communication.
Pour le plus grand bien de l'information.
L'installateur Télic de France: Société d'Alsace et de Suisse par Albert S. Striberg

20, rue de Colmar - 67000 Strasbourg - C. S. R.
STRAZBOURG, Cedex 03 - 67000 Strasbourg

QUAND LA COMMUNICATION EST VITALE.

seignements, etc.; se les amplía el campo semántico con las expresiones «*le moment d'apprendre les nouvelles, les informations*».

Centrándonos en la forma *aurait* se realiza un estudio sintáctico del mensaje publicitario en el que ...«*l'heure de vérité aurait 24 heures de retard*», funcionaria como proposición principal; se les sugiere que busquen la correspondiente subordinada, transformándola en una proposición condicional (*s'il n'y avait pas d'installation...*)

Esta transformación realizada con cierta dificultad por los alumnos, es viable gracias a una explicación previa de las proposiciones condicionales y para reforzar estas construcciones se les propone la creación de formaciones análogas.

Acto seguido se procede a un estudio de civilización; se les propone como tema «*Les mass-media, les moyens de communication; avantages et inconvénients*», que los alumnos van a realizar por escrito; esto nos permite la corrección de las faltas más notables, ya que dicha composición se realiza durante el periodo consagrado a la clase.

Todo ello completa el estudio en profundidad de «l'affiche», cuyo desglose se ha explicitado con anterioridad.

CONCLUSION

En definitiva, la utilización de «affiches» en la clase de francés motiva a los alumnos invitándolos al diálogo; lo que es nuestro objetivo fundamental, pero no el único.

Como ya hemos expuesto, este diálogo va a ser la base de numerosos ejercicios de corrección fonética y entonativos, así como de una explotación de la gramática implícita.

Tampoco debemos olvidar que el texto publicitario o «légende» nos sirve para ampliar los campos semánticos, aun elementales, del alumno y que todo ello tendrá más tarde una aplicación directa en la composición escrita, que el profesor dirigirá y corregirá directamente en clase.

El comentario de «affiches» va a ser, asimismo, un vehículo importante para el conocimiento de una nueva civilización. A través de cada «affiche», el alumno se sentirá transportado a una realidad diferente a la suya y podrá desarrollar su espíritu crítico y establecer un paralelismo con su propia realidad, su propia cultura.

Las imágenes reales, tales como existen en la vida social, dotan a la enseñanza del francés —lengua extranjera— de unos excelentes instrumentos pedagógicos no sólo sobre el plano estrictamente lingüístico, sino también en el relativo al contenido de civilización.

BIBLIOGRAFIA

- BARTHES, Roland: *Rhétorique de l'image*, in «Communication», Edit. de Minuit, 1963.
- MARTINET, Jeanne: *Clefs pour la sémiologie*, Paris, Seghers, 1973-1975, págs. 60-61.
- TARDY, Michel: *El profesor y las imágenes*, Barcelona, Planeta, 1978 (traduc. por J. Serra Estruch, del fr. *Le professeur et les images*, P.U.F., pág. 83).
- MOUNIN, Georges: *Clefs pour la linguistique*, Paris, Edit. Seghers, 1968-1971, pág. 163.
- BENNETT, W. A.: *Las lenguas y su enseñanza*, Madrid, Catedra, 1975 (traduc. por J. Antonio Millán, del inglés *Aspects of language and language teaching*, Cambridge University Press).

tado con una revisión oral y práctica de la formación del femenino en francés.

A través de la riqueza de la imagen, los alumnos infieren que *lella/MIMme porte un gros manteau, Une gabardine, Une casquette, parce que c'est l'hiver...*, en *hiver il fait tres froid*, lo que nos permite enlazar con una revisión de la vestimenta (hombre/mujer) en las diferentes épocas del año, así como el tiempo meteorológico.

Un personaje que atrae la atención (por estar en primer plano) es ...«*le petit garçon ou la petite fille... qui caresse (est en train de) caresser le chien*».

Esto nos permite enlazar con una revisión de la posesión a partir de la pregunta «*à qui est-ce?*», obteniendo respuestas del tipo ...«*c'est le chien de la femme âgée, c'est son chien, ce chien est à elle...*», etc.

Esta fase descriptiva, aunque no exhaustiva, si un poco profunda, se da por terminada, pasando a la segunda fase o comentario de la «légende» (texto publicitario).

Sans une installation téléphonique fiable, l'heure de vérité aurait 24 heures de retard
Télic, le téléphone des Dernières Nouvelles d'Alsace.

Se le concede a la clase unos minutos de reflexión para proceder a una elucidación ulterior. La última nos permite iniciar una pequeño reflexión sobre civilización (situación de l'Alsace, división administrativa de Francia, mapa regional, situación sobre un mapa de las principales capitales francesas, etc.).

Preguntamos qué expresiones o estructuras no son comprensibles para los alumnos; la primera dificultad, casi unánime, se centra en el adjetivo *fiable*. Esto nos permite explicar la formación de este tipo de adjetivos a partir del verbo correspondiente; se proponen una serie de verbos para que los alumnos obtengan los derivados de cada uno de ellos en ejemplos tales como *boire, faire, pouvoir, valoir, croire*, etc.; al mismo tiempo se les indica el valor de los sufijos *able, -ible*, etc.

La segunda dificultad se centra en la expresión *l'heure de vérité*; después de algunas sugerencias, los alumnos proponen sinónimos del tipo *nouvelles, ren-*

BURNEY, Pierre, y DAMOISEAU, Robert: *La classe de conversation*, París, Hachette, 1969.
JAKOBSON, Román: *Essais de linguistique générale*, París, Edit. de Minuit, 1963.
LEON, Pierre; MITTERAND, Henri, y otros: *Problèmes de l'analyse textuelle*, Canadá, Didier, 1971.

REBOULLET, André: *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*, París, Hachette, 1971.
REYNARD, Raymond: *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, París, Didier, 1971.
TARDY, Michel: *Image et pédagogie*, in «Media», núm. 7, nov. 1969.

3 Fabricación de diapositivas en clase de francés

Por María Paz BERTOLEZ CUE (*)

INTRODUCCION

En el número 8 de la REVISTA DE BACHILLERATO de octubre (octubre-diciembre de 1978) aparece una experiencia titulada «El uso de las viñetas en las clases de inglés», firmada por María Concepción Mascaque Eche. Al final de la exposición de dicha experiencia, llevada a cabo con cartulinas coloreadas, se apunta la posibilidad de sustituirlas por diapositivas.

Precisamente, estas últimas forman parte del material empleado en mis clases de francés y a ellas voy a referirme, aunque el método utilizado tenga muchos puntos en común con el de la profesora citada.

Conocida es la importancia de la expresión oral de la enseñanza de las lenguas modernas. Toda lengua viva es un vehículo de comunicación y todo profesor se siente satisfecho si logra que los alumnos puedan expresarse con cierta soltura en la lengua que enseña. Hace algunos años el audiovisual era la panacea para lograr ese objetivo. Hoy día, a pesar de tener ciertos detractores, se admiten sus ventajas. Al apagar la luz la clase se convierte en espectáculo y el alumno en espectador. Ahora bien, el mensaje tiene que ser atractivo para que llegue a este espectador.

El elevado costo de los métodos audiovisuales hacen que no estén al alcance de todos los bolsillos. Nuestro centro, por ejemplo, carece de ellos. Por eso hemos fabricado nuestro propio audiovisual, en el que se aúnan creatividad, motivación, sencillez, economía y trabajo en equipo.

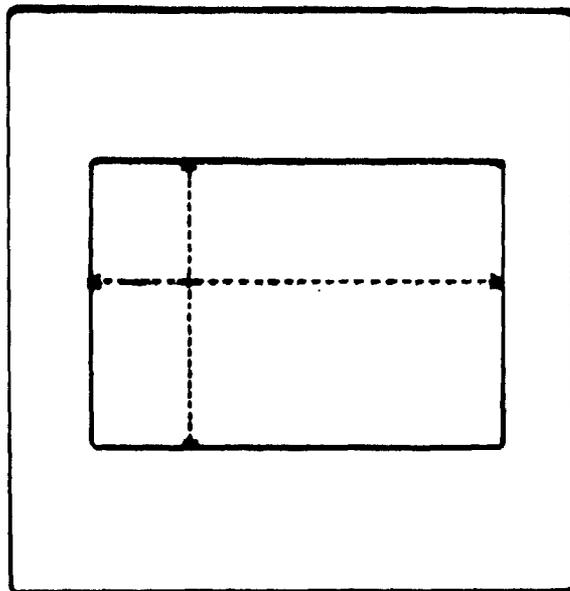
MATERIALES EMPLEADOS

Papel vegetal o plástico transparente.
Rotuladores de colores y grafos o tinta china para los contornos.
Soporte para las diapositivas.

REALIZACION

Se toma la medida del recuadro-luz del soporte de la diapositiva y se recorta, aproximadamente, unos tres milímetros más grande el papel o plástico.

SOPORTE DIAPOSITIVA (1)



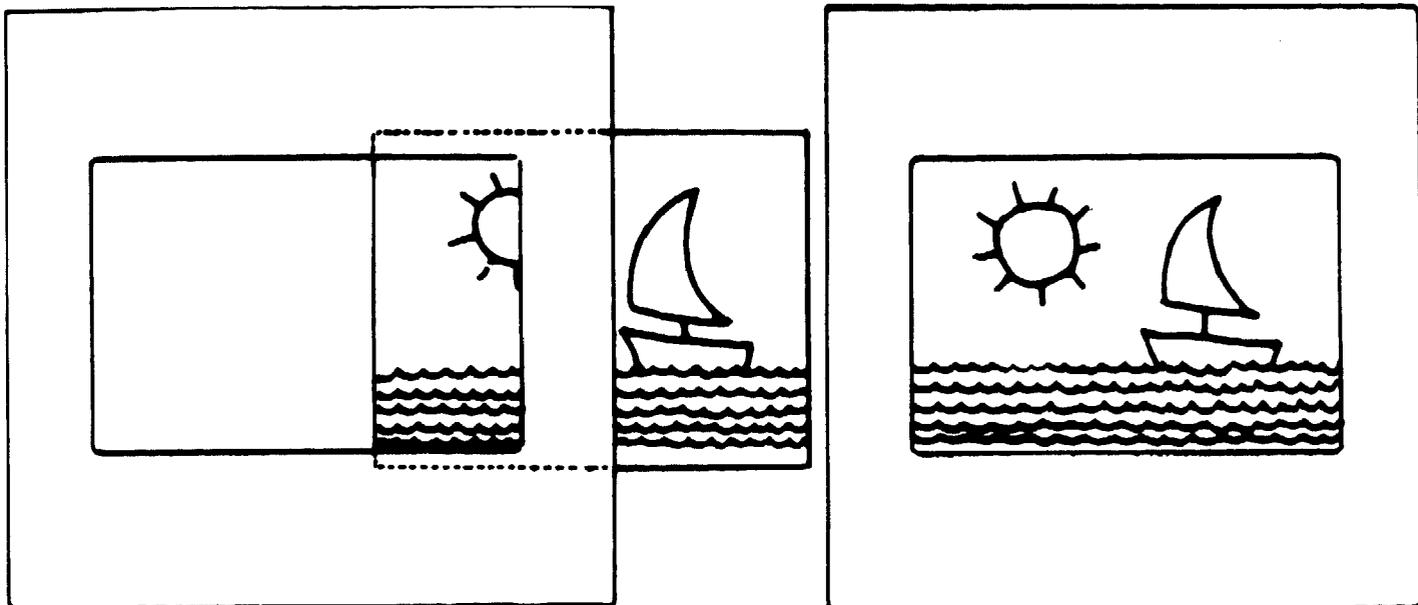
MEDIDAS «LUZ»

Con los rotuladores realizar el dibujo a la medida del recuadro luz.
Introducir en el soporte y proyectar.

(*) Profesora Agregada de Francés del Instituto de Bachillerato Mixto de Monforte de Lemos (Lugo).

(1) Los soportes para las diapositivas pueden adquirirse en casas de material fotográfico (5 pesetas en cartón y 6 pesetas en plástico cada ejemplar), o bien confeccionarlos con dos cartoncitos unidos con papel adhesivo, o pegados, teniendo en cuenta las medidas adecuadas. El material restante: rotuladores, grafos, etc., se puede intercambiar entre los diferentes equipos de alumnos para que resulte lo más económico posible.

MONTAJE



EXPOSICION DEL TRABAJO

He dividido una clase de 2.º de BUP, compuesta por 36 alumnos, en seis equipos de seis. He programado el trabajo con tres semanas de antelación y les he propuesto hacer diapositivas, después de explicarles la técnica a seguir.

Cada equipo tiene que realizar una diapositiva por persona. Cada diapositiva se corresponde con una escena de la historia que van a contar ante sus compañeros.

Del tema de la historia trataremos más adelante.

FASES DEL TRABAJO

a) Los componentes del equipo me entregarán la historia por escrito en el momento de salir a hacer la Proyección y la exposición oral. Cada alumno expondrá lo referente a «su» diapositiva.

b) Durante las proyecciones de los diferentes equipos el resto de la clase escuchará atentamente, pudiendo tomar notas.

c) Proyectaré de nuevo las diapositivas de uno o dos equipos para que los alumnos se hagan preguntas y respuestas que reconstruyan la historia.

d) Y, por último, nueva proyección rápida de las diapositivas de un equipo para que los demás recuerden por escrito lo que sucedía.

Al final de la proyección me entregarán las diapositivas, que pueden quedarse —tras una selección, si es necesario— como material de seminario.

COSTE DEL MATERIAL

Interrogados mis alumnos, una vez terminado el trabajo, sobre este punto, llegamos a la conclusión de que las oscilaciones de gastos por persona iban de 5 a 25 pesetas, según la sofisticación del material utilizado.

Y es que, aunque al explicarles la técnica a seguir les dicté lo comprendido en los apartados titulados

«Materiales» y «Realización», les hice ver que admitía cualquier innovación personal que no nos apartase de nuestros fines. Y ha habido un grupo que, después de hacer un dibujo en un papel, hizo una foto de dicho dibujo y proyectó el negativo, tras meterlo en el soporte. Experiencia no muy afortunada y relativamente cara (25 pesetas por persona, sin contar el soporte). Pero el dar rienda suelta a la creatividad del alumno es también importante.

TEMAS DESARROLLADOS

El campo de los temas puede ser utilizado de múltiples maneras y es el profesor quien debe orientar al alumno hacia lo que más le interese en un momento dado.

Podemos repasar lo estudiado para una evaluación o insistir en algo que les cueste o que no haya quedado muy claro. Por ejemplo, si queremos hacer hincapié en los diferentes medios de transporte, con sus preposiciones correspondientes y el vocabulario relacionado con ellos, un equipo contará las vacaciones de unos amigos (seis en nuestro caso), desplazándose cada uno en vehículos diferentes: avión, coche, bicicleta, tren, barco, moto.

Sin embargo, en la experiencia que he realizado con el curso citado he pretendido aficionarlos a la lectura de textos complementarios y transportar los conocimientos adquiridos a lo visual.

Trataré de explicarme. Les he dado, en principio, una bibliografía asequible a su edad, como «La petite chèvre de M. Seguin (Daudet), «Le Petit Prince» (Saint Exupéry), «Le Petit Nicolas» (Sempé-Gosciny), etc. —pudiendo escoger episodios sueltos— y he sugerido que me contasen en imágenes lo que habían leído.

A otros equipos, puesto que lo prefirieron, les dejé iniciativa libre, aconsejándoles que se apoyaran en un texto fácil, escrito en francés, para no equivocarse en el empleo de vocabulario y estructuras. Insisti en que la exposición oral fuese breve, sencilla y clara.

Después de la elección de la historia, resultó que un

equipo necesitaba un miembro más para que la narración les quedase completa. En estas situaciones se pueden reestructurar los equipos cuando, como en nuestro caso, a uno de ellos no le importa ceder a un componente.

ALGUNOS EJEMPLOS

Voy a limitarme a narrar las experiencias de estos dos equipos reestructurados y que, definitivamente, se quedaron compuestos por 5 y 7 alumnos, respectivamente.

El equipo formado por cinco alumnas decidió hacer una adaptación del «Petit Prince» y se sirvieron de las mismas imágenes del libro. Como no disponíamos más que de un ejemplar, gracias a las diapositivas todos los compañeros podían seguir lo que el equipo contaba. Por ser de todos conocidos, tanto los episodios como las imágenes, me limitaré a la primera diapositiva.

1.ª diapositiva: Presentación del Principito.

C'est un petit garçon, blond et beau, qui ne comprend pas les grandes personnes. Il aime beaucoup les couchers de soleil. Il ne renonce jamais à une question une fois qu'il l'a posée. Pour lui, les grandes personnes ne comprennent que les chiffres, mais il se moque d'elles.



Presentacion del Principito.*c

Le Petit Prince va à la planète Terre Parce qu'il veut avoir des amis. Mais il connaît aussi des hommes qui habitent sur d'autres planètes.»

2.ª diapositiva: La planète du Petit Prince.

3.ª diapositiva: Le mouton.

4.ª diapositiva: La fleur.

5.ª diapositiva: Le renard.

QUI EST LE PLUS FORT DU MONDE?

Es el título del trabajo del equipo a que voy a referirme a continuación, trabajo que une a la brevedad

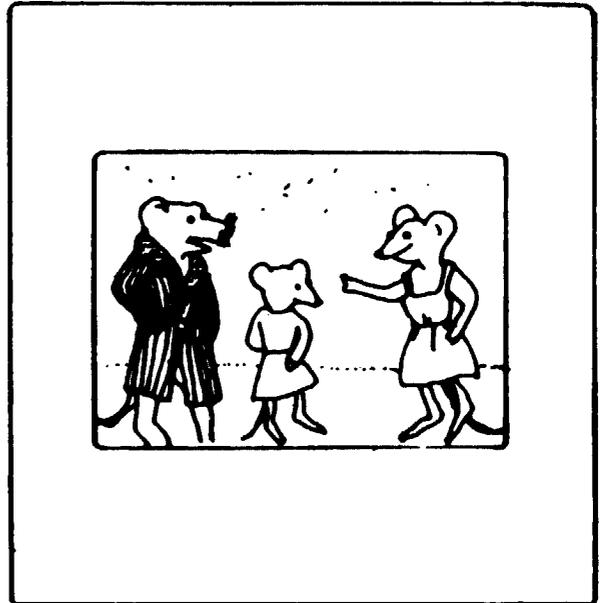
una magnífica presentación. La historia es la siguiente:

1.ª diapositiva: Presentación de los personajes.

«Mademoiselle Ratine est très belle. Elle a des yeux noirs et de beaux poils gris. Un jour son Père, Monsieur Ratine, dit à sa femme:

—Notre fille est belle. Cherchonslui un mari!

—Oui, cherchons le mari le plus fort du monde.»

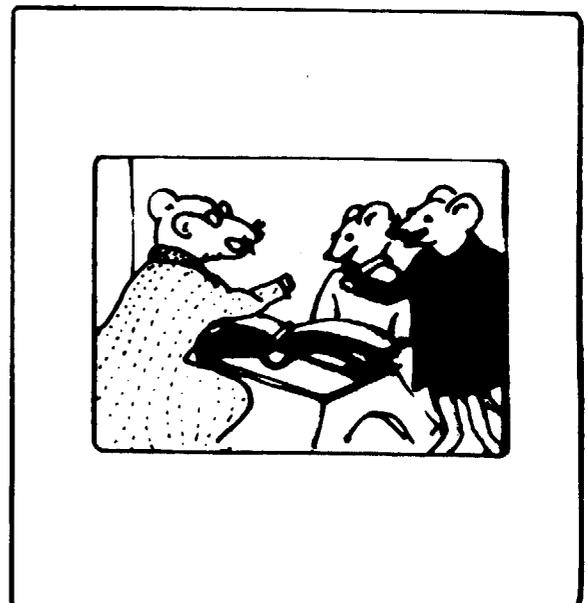


Presentación de los personajes.

2.ª diapositiva: Consulta al viejo ratón sabio.

«Mais qui est le plus fort du monde?

M. et Mme. Ratine vont voir un vieux rat. Il sait beaucoup de choses. Le plus fort du monde? Il se renseigne et dit: C'est le soleil.»



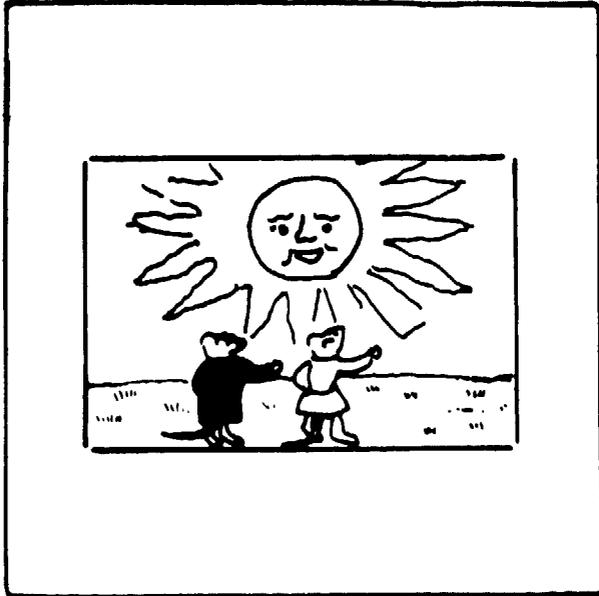
Consulta al ratón sabio.

3.^a diapositiva: Visita al sol.

«Alors M. et Mme. Ratine vont voir le Soleil. M. Ratine met son beau manteau et Mme. Ratine met sa robe neuve. M. Soleil habite loin. Enfin M. et Mme. Ratine arrivent chez le Soleil.

—Bonjour, M. Soleil. Vous êtes le plus fort du monde. Voulez-vous être le mari de notre fille?

—Oh!, merci, mais je ne suis pas le plus fort. Le Nuage est plus fort que moi. Quelquefois on ne me voit pas. Le Nuage se met devant moi.»



Visita al sol.

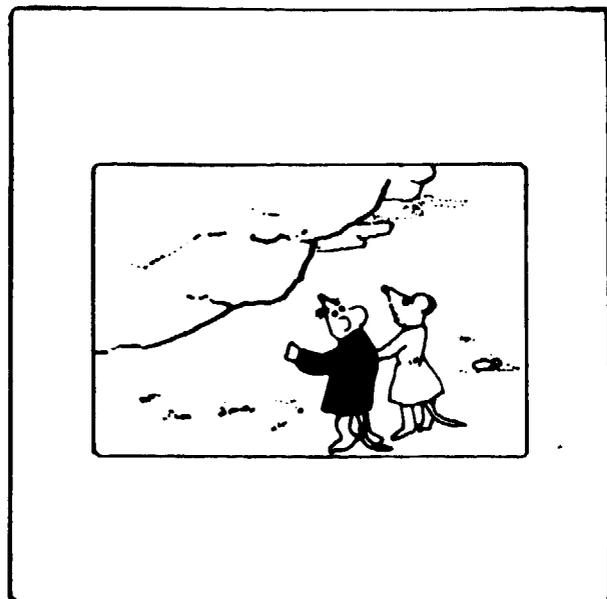
4.^a diapositiva: Visita a la nube.

«M. et Mme. Ratine vont voir le Nuage.

—Je suis fort, dit le Nuage. Mais quelqu'un est plus fort que moi.

—Qui est-ce?

—C'est le Vent. Quand il fait du vent, le nuage avance dans le ciel.»



Visita a la nube.

5.^a diapositiva: Visita al viento.

«M. et Mme. Ratine sont tristes. Qui sera le mari de leur fille?

Ils vont voir le Vent.

—Bonjour, M. le Vent. Etes-vous le plus fort du monde?

—Non, je ne suis pas le plus fort. La Montagne est plus forte que moi. Quand il y a une montagne devant moi, je ne passe pas.»



Visita al viento.

6.^a diapositiva: Visita a la montaña.

«Alors les parents de Mlle. Ratine vont voir la Montagne.

—Oui, je suis très forte. Mais il y a un petit animal plus fort que moi. Il fait des trous dans la terre.

—Qui est-ce?

—C'est un Rat!»



Visita a la montaña.

7.ª diapositiva: Boda de Mlle. Ratine.

M. et Mme. Ratine sont très contents. Le Rat sera le mari de leur fille:

Il est plus fort que la Montagne. La Montagne est plus forte que le Vent. Le Vent est plus fort que le Nuage. Le Nuage est plus fort que le Soleil.»



Boda de Mlle. Ratine.

SUGERENCIAS FINALES

Hasta aquí hemos relatado la experiencia tal como la hemos llevado a cabo.

Huelga decir que es susceptible de múltiples transformaciones, transposiciones y «prolongaciones», a gusto del profesor y del alumno. A la imaginación de ambos, al tiempo de que dispongan y al nivel de los

alumnos remitimos la mayor o menor profundidad de estos capítulos.

A guisa de sugerencia diremos simplemente que las «fases de trabajo» podemos, por ejemplo, complementarlas y prolongarlas con un debate abierto sobre el tema central apuntado por el equipo correspondiente: el matrimonio, en el caso de nuestra ratita. Debate que podemos orientar con preguntas, bien insinuadas en el relato o bien improvisadas del tipo:

—¿Qué cualidad buscarías en tu futura esposa?

—¿Y en el futuro marido?

—¿Son la belleza y la fuerza verdaderamente importantes?

—Importancia del matrimonio para la mujer antes y ahora.

—Idem para el hombre.

—Elementos que pueden conducir al matrimonio: el amor, la conveniencia, la rutina de unas largas relaciones, etc.

Seguramente estará en la mente de muchos lectores la posible transposición de esta «experiencia-diapositiva» a otra «experiencia-retroproyector», lo que resultaría totalmente viable.

Para ello cambiaríamos los materiales utilizados aquí por transparencias de retroproyector y rotuladores de colores de alcohol. Si dispusiéramos de un proyector de opacos nos valdría una lámina cualquiera.

La desventaja del retroproyector es el coste de las transparencias (unas 60 pesetas cada una) que, de no pagarlas el Centro, alteran el menguado presupuesto de nuestros alumnos. Sus ventajas son de todos conocidas.

Al principio del trabajo hemos hablado de la viñeta. La transformación de la diapositiva en viñeta es también factible. Pensamos que cada viñeta debe tener, al menos, el tamaño de una cartulina para que resulte visible a toda la clase.

El resto de las sugerencias, que seguro serán muchas y provechosas, las dejamos para vosotros, amigos lectores.

Dibujos: Carmen Mondelo Campo y Esperanza Rodríguez Quiroga, alumnas de 2.º B.U.P.

4

Didáctica de la canción francesa en el Bachillerato

Por Venancio ARCE MARTINEZ (*)

La tradición de la canción en Francia es muy antigua («En France tout finit par des chansons») y tiene sus propias características. Canta la alegría de vivir y de amar, los placeres de la mesa o del vino, ataca al gobierno, al ejército o a la religión.

A través de la canción francesa podemos descubrir el pasado de Francia, sus antiguos oficios que, gracias a ella, han permanecido vivos hasta nuestros días. La canción francesa «c'est une glace où les différents visages que l'on voit sont ceux-là même de l'esprit français, riche de son histoire et de ses régions. Chaque métier, chaque région, est venue grossir un folklore resté vivant jusqu'à nos jours» (E. Marc: «La chanson française», Hatier, 1972).

Sin embargo, la canción francesa apenas es utilizada en nuestros Centros de Bachillerato con unos objetivos claros y definidos. Aparece timidamente al final de algún capítulo, la mayor parte de las veces sin relación con el tema tratado, destinada solamente a divertir a los alumnos al final de la sesión, después de explicar el tema programado.

Por el contrario, la canción la podemos utilizar para introducir al alumno en el estudio de la *civilización* y de la *poesía* francesas. Ya para los trovadores medievales, la canción francesa se confundía con la poesía. Aragón mantiene que «la mise en chanson d'un poème est à mes yeux une forme supérieure de la critique artistique» (1). Por otra parte, nos dice: «Il faudra récrire l'histoire littéraire un peu différemment à cause des Léo Ferré» (1).

Francia Debyser, en «Lettre ouverte sur la chanson» (Le Français dans le monde núm. 66, pág. 6) dice: 'Comme vous le savez, L'Olympia et Bobino remplissent désormais leur parterre d'agrégés de lettres qui viennent applaudir Brassens, Brel, Léo Ferré, Barbara et quelques autres. La chanson n'est plus sous-art ou chansonnette, elle véhicule la vraie poésie. Consacrée, ennoblée, officialisée, La Chanson française a conquis ses majuscules, ce qui lui prépare ses entrées à l'Académie du même nom... Réjouissons-nous donc que la chanson soit poésie et que les auteurs-compositeurs aient rétabli la communication poétique avec un vaste public.»

Por otra parte, la poesía es considerada en Francia como una de las formas literarias más difíciles. Nerval deploraba que la poesía apenas salía en Francia de los círculos de los ya iniciados y recordaba que, paralelamente, otro tipo de poesía nunca había dejado de ser propiedad de todos: aquella que a través de la canción se grababa en la memoria más rápidamente y por más tiempo que cualquier otra forma artística. Muchos franceses conocen las canciones de Léo Ferré sin haber leído una palabra de Aragón.

La originalidad de la situación actual de la canción consiste en la permanencia de una corriente poética (encarnada por autores-compositores de gran talla, como Brassens, Jean Ferrat, Bárbara..., junto a los representantes de la canción industrial y «ye-yé».

¿Cuáles podrían ser los *objetivos pedagógicos* de una programación musical?:

1. Desarrollar en el alumno la capacidad de apreciación de las cualidades de la canción: letra, música y relación entre ambas.

2. Enriquecer el aprendizaje lingüístico a través de un estudio detallado del texto: figuras literarias, niveles de lengua, estructuras desconocidas, vocabulario, etc.

3. Introducir al alumno en el estudio de los textos poéticos franceses.

4. Completar el estudio de la civilización analizando y explotando los temas y las preocupaciones sociales de los cantantes («La chanson révèle l'âme d'un peuple») (E. Marc: «La chanson française», Hatier, 1972, pág. 5).

CRITERIOS ADOPTADOS PARA LA SELECCION DE CANCIONES

a) La canción debe agradar a los alumnos por su música, por su letra o por todos los elementos a la vez. En el nivel I hay que evitar al principio abordar a los cantantes más difíciles (Brel, Le Forestier).

b) La *presentación del cantante* ha de preceder al estudio de la canción.

c) *Hay que partir de lo conocido* para llegar a lo desconocido. Al principio se deben elegir cantantes y canciones ya conocidos por los alumnos: «A toi», de J. Dassin; «Le métèque», de Moustaki; «Michèle», de Lenorman, etc.

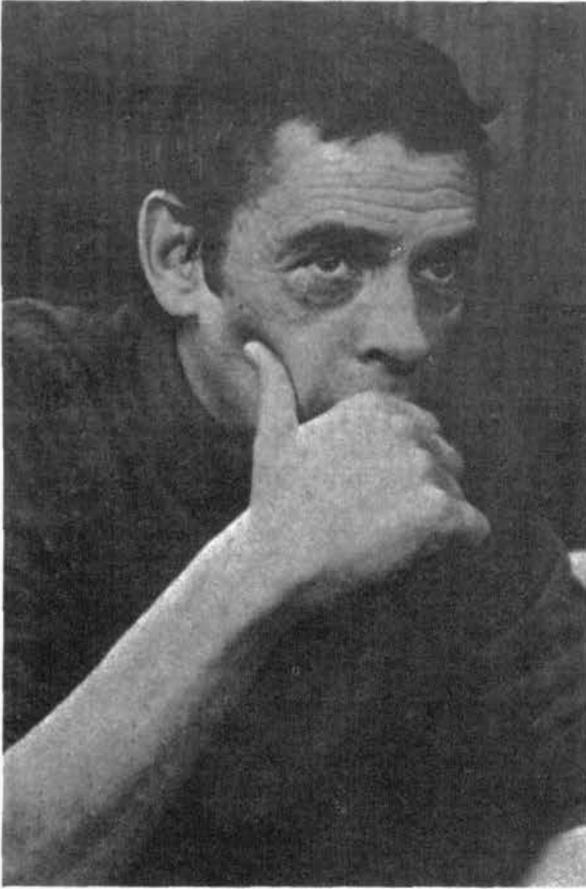
d) De ser posible convendría presentar *la canción interpretada por voces diferentes* a fin de hacer un estudio comparativo incluso con la versión española, si existe. Las tres versiones de la canción «Pauvre Martin» (la de Brassens, la de Jean Humenry et l'Equipage y la de Paco Ibáñez) tiene un gran éxito entre los alumnos.

e) Interesa elegir dos o tres canciones que traten del mismo tema a fin de motivar y completar el estudio de dicho tema. Sobre «la circulación» pueden estudiarse «Chansons pour partir», de Jean Humenry et l'Equipage, o «Route Nationale 7», de Charles Trenet.

f) La canción *debe prestarse a la explotación*, es decir, debe tener una cierta calidad poética y musical o presentar un cierto interés lingüístico o cultural.

(1) VERNILLAT (F.) et CHARPENTREAU (J.): *Dictionnaire de la chanson française*, Larousse, 1968, pág. 18.

(*) Profesor Agregado de Francés del Instituto de Bachillerato «Alfonso X el Sabio», de Murcia.



Jacques Brel

FASES DE EXPLOTACION DE UNA CANCION

1. *Motivación:* Para ello ha de procurarse que la canción sea *actual*. La mayor parte de los cantantes viven aún y dan con una cierta regularidad recitales en París. El profesor puede así hablar de la personalidad del cantante, contando anécdotas sobre él, describiendo los espectáculos que ha dado, mostrando fotos y documentos en los periódicos y revistas.

2. *Presentación:*

a) Primera audición de la canción: impresión general.

b) Segunda audición de la canción: los alumnos empiezan a centrarse en el contenido.

Es imprescindible, sobre todo en esta segunda parte, que *los aparatos reproductores* sean de buena calidad, ya que de lo contrario deforman la belleza de la canción y dificultan su comprensión. Por ello es aconsejable disponer de un *aula de francés*, dotada de un buen equipo de audición. Para nuestras clases de 40 alumnos hay que desterrar de antemano los cassettes «Ingra que nos envía el Ministerio por su mala calidad y potencia; son aconsejables los radio-cassettes «Ingra» que nos envía el Ministerio por su potencia y su útil manejabilidad en las repeticiones.

3. *Explicación:* El profesor puede proceder:

a) A una *reconstitución del texto*, siempre que la canción esté grabada en cinta magnetofónica o en cassettes «Ingra» que nos envía el Ministerio por su dio de una serie de preguntas y respuestas, dividiendo la canción en fragmentos con sentido completo), o *escrita*, intentando sacar la letra a modo de dictado.

b) Se puede partir también del texto ya sacado de la canción, pero en este caso el fruto será menor.

La explicación versará sobre la lengua (estructuras y vocabulario desconocidos, niveles de lengua, figuras literarias...), sobre la civilización o sobre las cualidades musicales de la canción: instrumentos utilizados, ritmo, voz del cantante o ligazón existente entre la música y la letra.

4. *Explotación:* Lingüística (a base de ejercicios de gramática y vocabulario) y cultural (completada con otros documentos: prensa, libros, otras grabaciones, etc.).

Como modelo de explotación aconsejamos la lectura del artículo de R. Damoiseau y E. Marc: «La chanson moderne; étude de civilisation et de langue», en «Le Français dans le monde», núm. 47, mars 1967. Se aborda el tema de «la vie rurale» a través de un estudio bastante completo de la canción «La montagne», de Jean Ferrat.

5. *Apropiación:* Siempre que la canción se preste a ello los alumnos pueden aprender el texto de memoria y cantarlo, bien acompañados por la grabación y el profesor o por guitarra u otro instrumento musical. Este tipo de canciones que podíamos denominar «à chanter» (en oposición a otras denominadas «à écouter») pueden formar parte del repertorio de una posible rondalla francesa del Centro.

BIBLIOGRAFIA

- E. MARC: *La chanson française aujourd'hui, tff.*, Hachette, (élèves).
- F. VERNILLAT y J. CHARPENTREAU: *La chanson fr., Que sais-je?*, núm. 1453, P.U.F. Dictionnaire de la ch. fr., Larousse, 1968.
- LE FRANÇAIS DANS LE MONDE N.º 131: *A travers chants*, Août-sep., 1977 (número especial dedicado a la canción francesa).
- R. DAMOISEAU y E. MARC: *La chanson moderne: étude de civilisation et de langue*, «Le Français dans le monde», núm. 47, Mars, 1967.
- F. DEBEYSER: *Lettre ouverte sur la chanson*, «Les Français dans le monde», núm. 66, Juillet-Août, 1969.
- J. P. COUCHOU: *Pour la chanson française*, Le Français dans le monde, núm. 56, Avril-Mai, 1968.
- COLLECTION «POESIE ET CHANSON»: *Seghers* (monographie sur les chanteurs + choix de chansons).
- Cl. MARCHEIX: *Aujourd'hui, la chanson*, «Tendances», núm. 37, Oct., 1965.
- J. MARNY: *La chanson et ses vedettes*, Editions du Centurion, 1965.
- L. RIOUX: *Vingt ans de chanson*, Arthaud, 1966.
- A. HALIMI: *On connaît la chanson*, Le Table Ronde, 1959.
- Ch. BRUNSWIG, J. CALVET y J.-Cl. KLEIN: *Cents ans de son* (6, rue Jules Simon, Boulogne-sur-Seine).
- G. ERISMAN: *Histoire de la chanson*, Waleffe, 1967.
- H. DAVENSON: *Le livre des chansons*, La Baconnière, 1946.
- REVUES: «Chanson» (18 bis, rue Ordener, Paris); «Diapason» (6, rue Jules Simon, Boulogne-sur-Seine).

LA CHANSON FRANÇAISE: Temas posibles

LA CIRCULATION:

Maxime LE FORESTIER: *L'auto-stop*.

J. HUMENRY et l'Equipage: *Chansons pour partir*.

J. DASSIN: *Le grand parking*.

Alain BARRIERE: *La route*.

Charles TRENET: *Route Nationale 7*.

LES SAISONS:

Fugain: *Les printemps*.

MOULOUDI: *Comme une feuille en automne*.

- Leo FERRE: *Rève pour l'hiver.*
G. BECAUD: *Le jour où la pluie viendra.*
- LA TELEPHONE:**
Le téléphone pleure (Cl. FRANÇOIS).
- LA FAMILLE:**
M. LE FORESTIER: *Dialogue.*
Jean FERRAT: *On ne voit pas le temps passer.*
- LA POSTE:**
MOUSTAKI: *Le facteur.*
Y. MONTAND: *Cartes postales.*
G. BEART: *Poste restante.*
- LA MER:**
J. FERRAT: *Deux enfants au soleil.*
BREL: *Sur la plage.*
Nana MOUSKOURI: *Brave marin.*
Charles TRENET: *La mer.*
- LE SPORT:**
L. FERRE: *Il patinait (de Verlaine).*
- LA CHASSE:**
Nana MOUSKOURI: *Voilà le bon vent.*
Petit Chasseur (ronde enfantine).
- LA PECHE:**
Alain BARRIERE: *Les baleines.*
Les petits poissons (ronde enfantine).
- LE VIN:**
BREL: *L'ivrogne.*
Raymond FAU: *Jolie bouteille, sacrée bouteille.*
Chavaliers de la Table Ronde.
- LE MARIAGE:**
Daniel GUICHARD: *Vive le marié.*
BREL: *Demain l'on se marie.*
BRASSENS: *La marche nuptiale. La non-demande en mariage.*
- LE CHEMIN DE FER:**
Richard ANTHONY: *J'entends siffler le train.*
J. DASSIN: *Au bout des rails.*
- LA PRESSE:**
MOUSTAKI: *Le quotidien.*
G. BEART: *Les rotatives.*
- LES AGRICULTEURS:**
Jean HUMENRY et l'Equipage: *Chansons de terre.*
BRASSENS: *Pauvre Martin.*
- LA VIE POLITIQUE:**
MOUSTAKI: *L'apolitique.*
- L'EDUCATION CONFORMISTE:**
M. LE FORESTIER: *Petit Robot.*
- LA DROGUE:**
M. LE FORESTIER: *L'irresponsable.*
- LA CONCIERGE:**
Michel POLNAREFF: *La Pipelette.*
- LA VIE RURALE:**
Jean FERRAT: *La Montagne.*
- LA VIE URBAINE qui emprisonne l'homme:**
M. LE FORESTIER: *Comme un arbre dans la ville.*
- L' ANTIMILITARISME:**
M. LE FORESTIER: *Parachutiste. Les lettres.*
Boris VIAN: *Le déserteur.*
- L'INTOLERANCE DE LA BONNE SOCIETE envers les non-conformistes:**
BRASSENS: *La mauvaise réputation.*
M. LE FORESTIER: *Voyage au Moyen Age.*
- LA SOLITUDE:**
MOUSTAKI: *Ma solitude.*
S. REGGNIANI: *Ma solitude.*
G. BECAUD: *La solitude, ça n'existe pas.*
L. FERRE: *La solitude.*
- POURQUOI CHANTER?:**
J. FERRAT: *Je ne chante pas pour passer le temps.*
L. FARRE: *Je chante pour passer le temps.*
F. BERANGER: *Manifeste.*
Ch. TRENET: *Je chante.*
- CADEAUX ET FETES:**
J. DASSIN: *Je vais t'acheter.*
- L'ADOLESCENCE:**
BREL: *Mon enfance. Quand on n'a que l'amour.*
L'âge idiot.
M. LE FORESTIER: *Entre 14 et 40 ans. Dialogue.*
J. FERRAT: *La jeunesse.*
- MAI 68:**
M. LE FORESTIER: *Entre 14 et 40 ans.*
- PARIS:**
E. PIAF + Y. MONTAND: *Sous le ciel de Paris.*
MOULOUDJI: *Le mal de Paris.*
- J. DASSIN: *Les Champs-Élysées.*
Maurice CHEVALIER: *Paris, je t'aime d'amour. Paris sera toujours Paris. Fleur de Paris.*
Y. MONTAND: *Le Paris de ... Montand (A Paris dans chaque faubourg, Paris-Canaille...).*
Ch. TRENET: *Revoir Paris. La Romance de Paris. Quartier Latin.*
Mireille MATHIEU: *Paris en colère.*
L. FERRE: *Paname.*
S. REGGNIANI: *Paris, ma rose.*
Y. SIMON: *Les bateaux du métro.*
J. DUTRONS: *Paris s'éveille.*
RENAUD: *Amoureux de Paname. Ecoutez-moi, les gavroches.*

Todas estas canciones se encuentran dentro del catálogo del Fondo Sonoro del Seminario Permanente de Francés del ICE de Murcia. Para cualquier información, hay que dirigirse a:
VENANCIO ARCE MARTINEZ
Coordinador Seminario.
Paseo Menéndez y Pelayo, 1.
Murcia.

ciclo inicial EGB.

edelvives

PREESCOLAR, EGB, BUP, COU, FP.

editorial luis vives:

Un servicio permanente a la educación.



1

Progresión de la enseñanza de idiomas modernos en los distintos niveles educativos

Por Astrid PIEDRA ALBADALEJO (*)

A partir de la reestructuración de los estudios primarios y secundarios originada por la aplicación de la Ley General de Educación (1) se constata una progresiva valoración de la enseñanza de los idiomas modernos. A nivel de la Enseñanza General Básica (EGB), la gran innovación ha consistido en implantar con carácter obligatorio el estudio de una lengua extranjera en la Segunda Etapa (6.º, 7.º y 8.º cursos), al mismo tiempo que se posibilita con carácter voluntario una etapa previa con dos modalidades distintas: «a» iniciación en 5.º curso y «b» iniciación en 3.º curso (en este último caso sería posible, en condiciones óptimas, lograr una formación casi bilingüe). En cuanto a la enseñanza a nivel de Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), la obligatoriedad de una lengua extranjera se mantiene a lo largo de todos los cursos, incluyendo el Curso de Orientación Universitaria (COU) y se añade la posibilidad de estudiar una segunda lengua con carácter voluntario, pudiendo los alumnos hacer uso de esta opción en cualquiera de los cursos.

Por todo lo anterior, se comprueba que existe un verdadero interés por las lenguas extranjeras, a la vez que se facilita el estudio en profundidad de las mismas. Ahora bien, queda por perfeccionar la articulación de los distintos niveles de aprendizaje y las opciones existentes a fin de lograr un aprovechamiento más efectivo, sin que por ello se limite la libertad de opción de lengua extranjera en las distintas etapas. Se debe aplicar un control que, basado en los conocimientos reales de los alumnos, permita formar grupos con niveles homogéneos que garanticen una adecuada progresión en el dominio de la lengua.

Es en la Segunda Etapa de EGB donde surge por primera vez esta cuestión, ya que en 6.º curso pueden coincidir alumnos con conocimientos previos (tanto de la opción «a» como de la opción «b») y alumnos totalmente principiantes. En 1.º de BUP se vuelve a plantear la elección de la lengua extranjera y en este momento es frecuente el cambio de una a otra, por lo que también suelen coincidir en los cursos de lengua alumnos principiantes y alumnos con conocimientos previos verdaderamente consistentes.

Está previsto (2) que los alumnos de 1.º de BUP se agrupan teniendo en cuenta sus conocimientos previos en lengua extranjera, pero en la práctica esto no siempre se lleva a

cabo porque se forman grupos tan heterogéneos que resulta casi imposible un aprovechamiento paralelo para todos los miembros de la clase. Sería oportuno establecer, con carácter general y obligatorio, un examen tipo test en el primer día de clase, para, de acuerdo con los resultados, modificar la composición de los grupos.

En 3.º de BUP se vuelve a plantear la reorganización de los grupos de lengua extranjera debido a que la clasificación realizada en 1.º se modifica en función de las asignaturas opcionales de este curso. Para conservar los grupos originales de lengua extranjera (con las modificaciones que aconseje el aprovechamiento individual) resulta oportuno programar todas las clases de 3.º de una misma lengua extranjera a la misma hora.

Este sistema también es aplicable en COU para cumplir la disposición que rige este curso (3), en la cual se recomienda la formación de grupos homogéneos de lengua extranjera dado que suelen coincidir en este nivel alumnos de distinta procedencia. Con el sistema propuesto se facilita asimismo la estructuración de los horarios de COU, particularmente complejos en este curso, ya que son aún más numerosas las asignaturas optativas. La simultaneidad de los cursos de 3.º y COU permite reestructurar los grupos, siempre en función de los conocimientos reales de los alumnos comprobados en un test de clasificación a principio de curso.

Por último, hay que considerar la enseñanza de las lenguas extranjeras en la Universidad. Las distintas Facultades, según sus necesidades específicas, incluyen o no en sus programas el estudio de una lengua extranjera con carácter

(*) Catedrática de Inglés del INB «Séneca». Coordinadora de COU y colaboradora del ICE de la Universidad de Córdoba.

«Segundo. Lengua extranjera:

1. Los alumnos elegirán libremente la lengua extranjera que deseen cursar, entre las impartidas en el centro, sin que sea exigible la continuidad del estudio de la lengua extranjera que realizaran en la Educación General Básica. Los Centros de Bachillerato tendrán en cuenta este extremo al confeccionar la distribución de alumnos en grupos, con el fin de procurar la mayor homogeneidad de conocimientos de lengua extranjera entre los alumnos de un mismo grupo.»

(3) RESOLUCION 0000/1978, de 1 de marzo, CONTENIDOS Y METODOLOGIA del Curso de Orientación Universitaria. «BOE» de 17 de marzo de 1978.

«1.1.2. Inglés.

Metodología.

Considerando asimismo los distintos niveles de lengua inglesa con el que pueden llegar a COU alumnos de muy diversas procedencias, es conveniente agrupar a los alumnos según sus conocimientos para salvar en lo posible la heterogeneidad resultante.»

(1) LEY 14-1970, de 4 de agosto, GENERAL DE EDUCACION Y FINANCIAMIENTO DE LA REFORMA EDUCATIVA. «BOE» núm. 187 de 6 de agosto de 1970; corrección de errores en «BOE» núm. 188 de 7 de agosto de 1970.

(2) RESOLUCION 14889/1975, de 4 de julio, de la Dirección General de Ordenación Educativa, para el desarrollo de la Orden ministerial de 22 de marzo de 1975 sobre el Plan de Estudios del Bachillerato.

obligatorio. En general se observa una demanda creciente, ya que suele tomarse en consideración la recomendación de la UNESCO (4), que aconseja a los profesionales el conocimiento de «dos» idiomas modernos aparte del propio.

No se observa un criterio uniforme respecto al contenido y selección de los cursos de idioma extranjero: algunas Facultades exigen uno o varios cursos de un mismo idioma a elegir entre dos o más opciones; otras Facultades exigen un idioma distinto al estudiante en COU; e incluso se da el caso de Facultades que exigen un determinado idioma que lógicamente no coincide con el estudiado en COU por la gran parte del alumnado. En general, a nivel universitario, se pretende que el alumno sea capaz de manejar bibliografía ex-

(4) DOCUMENTO 03/1 BUP 1.º curso. INSTITUTO NACIONAL DE BACHILLERATO A DISTANCIA (Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1976).

«1.2. Objetivos particulares.

... Los trabajos realizados por organismos internacionales, tales como la UNESCO y el Consejo de Europa, nos indican que los jóvenes de vuestra generación no podrán ocupar un puesto relevante en nuestra sociedad si no conocen perfectamente, por lo menos, dos lenguas extranjeras.»

tranjera y se insiste exageradamente en la traducción. Lamentablemente no es frecuente la existencia de cursos de lengua especialmente adaptados al contenido específico de la carrera, aunque esta posibilidad es la más prometedora a efectos de la futura actividad profesional. Como resultado del continuo aprendizaje de idiomas en EGB y BUP, los alumnos tienen ocasión de adquirir un nivel de conocimientos básicos que les permite el estudio especializado de una lengua extranjera en la Universidad. Es por ello conveniente incluir la asignatura de lengua extranjera en las pruebas de Selectividad con una finalidad especial «clasificatoria» que permita a los alumnos una progresión racional de sus conocimientos hasta alcanzar los objetivos propios de cada Facultad, evitando con este sistema que la Selectividad de las lenguas extranjeras se convierta en un obstáculo para el acceso a la Universidad.

En resumen, la enseñanza de lenguas extranjeras debe articularse de forma que permita en todo momento la adecuación de los grupos a los niveles reales de conocimientos, permitiendo la reclasificación de los alumnos según su aprovechamiento al inicio de los siguientes cursos: 6.º EGB, 1.º BUP, 3.º bup y COU, culminando con la Selectividad especial de idioma.

2

Unas notas sobre la cuestión femenina en Henry James: Tres personalidades, una postura

Por Carmen RAMOS SARASA (*)

Entrar en el mundo de las novelas de James es como entrar en un viejo salón lleno de pesados cortinajes, cornucopias, consolas, etc., en donde a veces nos invade una cierta sensación de agobio por tantas cosas que nos rodean. Lo expresa muy bien Edmund Wilson cuando se refiere a H. James: «... tanto dorado y cristal, tanto satén y felpa, tanto palo ñe rosa y malaquita». Pero de la misma manera que en ese salón recargado nos retiene la mirada un hermoso objeto, tal vez el único del lugar, también en varias de las novelas de James aparece un personaje, casi siempre una figura femenina que atrae nuestra atención, nos fascina y nos hace participar en su trayectoria vital, tomando partido ante sus actitudes o sus errores y dejándonos defraudados o entristecidos ante el final de una historia, que puede ser dramático o ser un final sin respuesta. Edmund Wilson, cuando se refiere a Milly, el personaje principal de «The Wings of the Dove», dice: «Es el tipo de personalidad profundamente sentida, llena de belleza poética, que sólo los grandes creadores pueden llenar de vida.»

Vamos a ver algunos de los rasgos de tres heroínas de James, entre las más interesantes y complejas de todas ellas: Isabel, de «The portrait of a Lady» (1881); Verena, de «The Bostonians» (1886), y Milly, de «The wings of the dove» (1902). Nuestra atención queda fija en ellas no sólo por la fuerza de sus respectivas personalidades, sino porque James las ha situado en un mundo, en un contexto absolutamente cerrado y alejado de los acontecimientos políticos y sociales más importantes de la época. He aquí algunos de los sucesos que tienen lugar entre 1881 y 1904:

1882. Acta sobre las posesiones de las mujeres casadas.

1894. Mrs. Pankhurst consigue el derecho de voto para las mujeres británicas en las elecciones municipales.

1902. Final de la guerra Boer.

Acta sobre la educación elemental.

1904. Guerra ruso-japonesa.

«Entente cordiale».

Desde el punto de vista del feminismo «literario» hay dos o tres personajes muy definidos y avanzados: «Casa de muñecas», de Ibsen, se estrena en 1889 en Londres y su personaje principal, Nora, abre de golpe la puerta de la libertad para una mujer casada. Shaw nos describe a Vivie, en «Mrs. Warren's profession» (1902) y a Gloria, en «You never can tell» (1899) dos jóvenes tan libres, tan seguras de sí mismas, que han quedado como personajes memorables.

Frente a Nora, a las heroínas de Shaw, nuestros personajes se comportan de manera muy diferente, a pesar de ser en dos casos mujeres excepcionalmente ricas, con la libertad que da el dinero, con la posibilidad de elegir su destino, y que cometen errores o son víctimas de un engaño que convierten su vida en una tragedia o son causa de su propia muerte. En un cierto sentido podemos decir que son errores «americanos», estableciendo un paralelo entre americano e inocente. D. W. Jefferson dice, como tantos otros críticos, que James hace el retrato de la «americanidad». Pero qué lejos estamos del mundo de Twain, Dreiser. En James hay poca acción, pero hay una deliberada descripción de rasgos y tipos americanos. Sin embargo, sus personajes masculinos son menos convincentes y con frecuencia menos atractivos. Son toscos y reaccionarios, como Basil Ransom, o mediocres como Osmond, o simples, como Vever, en «The Golden Bowl», cuya característica más definida es su afán

(*) Catedrática de Inglés. I.B. «Cervantes». Madrid.

coleccionista y su enorme riqueza que le permite «adquirir» un príncipe para su hija y una joven esposa para él.

«*The portrait of a Lady*» nos presenta quizá el más vivo retrato de mujer joven americana. Isabel llega acompañando a su tía a la hermosa residencia campestre inglesa donde su tío está enfermo de muerte y su primo arrastra la vida de un hombre enfermo y sin vitalidad. Su libertad, su franqueza, su capacidad para la amistad inocente con los hombres, son deslumbrantes. Su tío, Mr. Touchett, la define así: «Fresca y natural, rápida para entender y hablar.» Es una mujer segura de sí misma, de su belleza. En su primera aparición acepta con naturalidad el hecho de ser bella. «Oh, sí, por supuesto que soy bella.» Niega haber renunciado a su libertad y haber sido adoptada por su tía: «No soy candidata para la adopción... Me gusta mucho mi libertad.»

Cuando el destino le ofrece a Isabel la posibilidad de usar su libertad plenamente gracias a la riqueza que le proporciona la generosidad de su primo Ralph, ésta empieza a mostrar alguno de los aspectos de su carácter que le llevarán a la infelicidad, por ejemplo, su inocencia o falta de sentido crítico frente a tipos tan mediocres como Osmond, el hombre con el que se casará, o tan claramente tortuosos como Mrs. Merle, antigua amante de aquél. Cuando intuye (en una escena magistral) que ha sido víctima de un engaño, de una traición (las más grandes novelas de James tienen como tema central la traición), Isabel reacciona de una manera convencional: «No puedo hacer pública mi equivocación.» Isabel prefiere seguir viviendo con un hombre al que desprecia y que la odia a desafiar a la opinión pública.

«*The Bostonians*» (1886) es, con «*The Portrait of a Lady*», las dos novelas más brillantes del idioma, según Leaves. Es también la más americana de sus novelas por su ambiente, por sus personajes. Verena, el personaje principal, es un ser encantador, lleno de gracia y sencillez, con una capacidad retórica especial que atrae multitudes. Es atraída al movimiento feminista por Olive, dando lugar a una relación de amistad entre ambas muchachas un tanto morbosa, de tal manera que la aparición de Basil Ransom, a pesar de sus ideas reaccionarias, de su tosquedad, nos proporciona una especie de alivio. Pero tampoco el destino de Verena va a ser feliz. El final de la novela, cuando la pareja escapa, es desolador: «Ahora estoy contenta —dijo Verena cuando llegaron a la calle—. Pero aunque estaba contento, él se dio cuenta inmediatamente de que bajo la capucha ella tenía lágrimas en los ojos. Es de temer que con aquella unión, tan lejos de ser brillante, en la que ella entraba, estas lágrimas no serían las últimas que iba a derramar.»

Frente al encanto, vulnerabilidad y sencillez de Verena (excepcionalmente no pertenece a un medio privilegiado) hay toda una serie de tipos femeninos representativos de diversas clases sociales y actitudes ante la vida. Tal vez el de la doctora Prance —personaje paralelo a Henrietta Stackpole, la periodista de «*The portrait of a Lady*»— sea el más claramente dotado de valores típicamente americanos.

«*The wings of the Dove*». Otra vez el tema de la joven americana trasplantada a Europa y víctima de una traición. El esquema de la novela es paralelo al de «*The portrait of a Lady*»:

	Osmond	Merton Densher
Isabel	Milly	
	Mrs. Merle	Kate Croy

Otra vez la riqueza como motor de la tragedia. Milly es la más conmovedora de las heroínas de James. Es tolerante, es

inteligente, es muy rica y está muy enferma y consciente de ello. En una patética conversación con su señora de compañía:

—«¿Estás molesta? ¿Tienes dolor?
—En absoluto. Pero a veces me pregunto...
—Sí —insistió—. Te preguntas, ¿qué?
—Bien. Si me queda mucho.
Mrs. Singham la miró fijamente:
—Mucho de qué, ¿de dolor?
—De todo. De todo lo que tengo.

... —Sólo quiero decir —la muchacha interrumpió—. Si lo tendré por mucho tiempo.

La situación de Milly, de desamparo afectivo, la expresa ella misma en la consulta del doctor con sencillez:

—«Quiere decir —el doctor preguntó— que no tiene ningún pariente: ni padres, ni una hermana, ni siquiera un primo o una tía?

—Nadie, en absoluto. Soy una superviviente de un desastre general».

La conjunción de todas estas circunstancias hace que Milly sea víctima del complot de Merton y Kate para heredar su dinero. Cuando lo descubre se deja simplemente morir en su bello palacio veneciano. A diferencia de Isabel, ella no ha podido elegir su destino. Pero Milly, después de muerta, triunfa sobre la pareja. Kate descubre que su cómplice está enamorado de la memoria de la muchacha muerta: «Su memoria es tu amor. No necesitas otro.»

Milly es la más trágica de las heroínas y enmarcando al personaje James ha descrito como nunca la belleza de ciertos lugares, de la plaza de San Marcos, del palacio en donde Milly agoniza. Nos parece que James es un gran admirador de las cosas bellas y ricas, aparecè en toda su obra. «*The spoils of Poynton*» es poco más que una elegía a una casa que guarda bellezas sin cuento. Habría que preguntarse si es amor a la belleza por parte de H. James o deferencia a unos símbolos de clase que él admiraba.

Quizá lo más característico de estos tres personajes es que a pesar de las diferencias entre ellos, todos arrastran al lector y le obligan a participar en sus vidas, en sus desgracias y errores. Por una razón u otra ninguna de estas mujeres puede elegir un destino de libertad y de plenitud de vida. Muy raramente aparece la pasión y casi nunca el amor físico (sólo una vez en «*The portrait*» y otra vez en «*The wings of the Dove*»). Todo sucede en el cerebro y en el corazón de los personajes y la visión de James es bastante siniestra:

—«Todo es terrible, "cara", en el corazón del hombre» —dice el príncipe de «*The Golden Bowl*».

BIBLIOGRAFIA

- HENRY JAMES: *The portrait of a Lady*. Penguin Modern Classics.
HENRY JAMES: *The Bostonians*. Penguin Modern Classics.
HENRY JAMES: *The wings of the Dove*. Penguin Modern Classics.
JEFFERSON, D. W.: *Henry James and the Modern Reader*. Oliver and Boyd, Londres, 1964.
JEFFERSON, D. W.: *Henry James*. Oliver and Boyd, Londres, 1960.
NOWELL-SMITH, Simon: *Henry James*. Constable, Londres, 1980.
MARTIN GAMERO, Amalia: *Antología del feminismo*. Alianza Editorial, 1975.

 Por Jesús DEL CAMPO GOMEZ (*)

Comentando en su libro *Literaturas Germánicas Medievales* la muerte del Venerable Beda, destaca Borges cómo aquel sabio murió traduciendo, es decir, añade, «en la más humilde de las tareas literarias». Aplicando las misteriosas, a veces zumbonas simetrías de Borges, parece que hay algo en común entre esa abnegación de Beda y la actitud patriarcal de Borges mismo, que baja de los jardines colgantes de su imaginación a la aparente sencillez de reunir en un libro cosas que ya están escritas hace siglos; resulta a primera vista chocante que Borges dedique tanto tiempo a labores que parecen simple divulgación cuando casi todos los escritores se preocupan casi exclusivamente de crear cosas nuevas.

En ese mismo libro, en el capítulo dedicado a la primera literatura inglesa, Borges reseña la batalla de Maldón, y hace hincapié en cómo según la crónica, un joven que cabalga cerca de allí, «dejó volar al querido halcón para ir al combate». «La referencia al querido halcón nos conmueve particularmente», añade Borges descubriendo sus cartas, fascinado por el brillo nublado de la épica. Refiriéndose precisamente a la batalla de Maldón, dijo en cierta ocasión que después de haber leído muchas veces un poema como el de Maldón, uno podía autoconcederse al menos la gracia de verlo o de vivirlo. Esa parece ser, en realidad, la clave de su cosmos: en la consciencia de que hay numerosísimos compartimentos del tiempo que desea explorar, pero intuyendo también lo imposible de dedicarle una vida entera a cada uno. Borges ve el poliedro de la Historia en una contradicción huidiza entre lo sucesivo y lo simultáneo, como su propio Aleph, cuya esencia misma queda resumida, sentenciada en las líneas: «empieza aquí mi desesperación de escritor», recurriendo al laberinto como única alternativa estética frente al acoso de demasiados frentes.

El origen de todo ello está en la belleza. Borges encuentra en el mundo sajón una belleza balsámica a sus dudas y sus tinieblas, que, en razón directamente proporcional a su clarividencia, le resultan a estas alturas mal enemigo. Así se pertrecha sistemáticamente en el pasado, en una visión desenfadada y ausente de lo presente que le ha ganado la hostilidad de sectores bien definidos cuando de cosas presentes como la política se trata. Y ese conocimiento del pasado va unido a la erudición; la erudición parece ser abono que sólo produce en contados terrenos. Borges no la usa como un naípe victoriano para jugar a la cita más brillante en bizantinismos de salón —lo que por otra parte haría con gusto si el interlocutor fuera de su aprobación—, sino que la entretiene, con la devoción por única herramienta, porque él también quiere tener sus héroes. Es éste un proceso cervantino. Era tal la carga de cosas que quisieron ser y no fueron, la acumulación vitalista de proezas en la mente del escritor, que salió Don Quijote a la palestra vestido de *alter ego* casi sin darse cuenta, como quien habla en sueños. Únicamente que Borges no ha producido un héroe arquetípico, sino una construcción, una suerte de castillo hechizante con cosas extraordinarias en letargo invernal.

En el caso de Inglaterra, por ejemplo, la atracción del pasado puede resultar tan fuerte que el escritor tenga que leer incontables veces el poema de Maldón, en un homenaje callado al anonimato de las espadas que pulieron la Historia —espada es una de las palabras tótem en su obra poética—. Pero Maldón sólo es una pequeña pieza del mosaico. Podría pasarse una vida en seguir los pasos del dueño del halcón, su nombre y su máscara, pero también en deslizarse por las incertidumbres tortuosas de Hamlet o Macbeth, y de paso seguir tejiendo la tela de araña con las conexiones de Hamlet a la Historia danesa o las referencias a los trovadores que yacen en Escocia, uno de ellos llamado Halfred, cerca de Macbeth. Borges, en cierto modo, se considera un valioso inútil al que, según propia confesión, se le legó valor y no

fue valiente, y que desde la inmovilidad de su bola de cristal de Buenos Aires busca, mediante la repetición obsesiva de hechos cautivadores, que se produzca un proceso de asimilación y ese heroísmo entre en él, que tan poco heroico se siente a veces. Así rescata frecuentemente a trovadores de las escaleras del olvido, como ese Halfred, que duerme en una isla escocesa, y otros muchos, siendo él de alguna forma el último de la raza, *scop* de *scops*, pero sin recompensa.

Siguiendo en Inglaterra, podría también dedicar una eternidad a seguir las vidas de los aventureros de Swift o Defoe. A Borges le gustan las cosas así, detalladas, como si fuesen verdad; le fascina el tono de seriedad y veracidad de la mentira, el realismo con el que Robinsón Crusoe explica dónde y cuándo nació, y él mismo se sirve de ese estilo en sus cuentos, donde a veces retrocede tres generaciones antes de introducir al personaje. Hay en el pasado un conglomerado de eventos, al mismo tiempo *naive* y perverso que le seduce, como el tono de Coleridge, de vitalismo soñador y extravagante, con un pie en el candor y otro en la crueldad, pero capaz de conjugarse con el estudio disciplinado de los conceptos de Kant sobre crítica literaria o la aureola realmente arquetípica de Byron. Es esa obsesión por el detalle lo que le hace jugar en el tiempo como con un guiñol elástico y aterrizar sin permiso en el momento en que Browning decidió hacerse poeta en Londres, que debe ser forzosamente uno de sus enclaves favoritos. Londres, laberinto rojizo, enorme y bien reglado, que Heinrich Böll llama milagro topográfico, y figura, naturalmente, en el Aleph.

Y el idioma. Deja repetida constancia de su devoción por el inglés, acuña palabras nuevas como «everness» y, por supuesto, lo que él llama su terrible reverso, «neverness». Ciertos vocablos del inglés le atraen singularmente, por definir actitudes del alma para las que el español necesita más tinta, como «grin», que él traduce «sonreír sardónicamente»; es «sardónico» uno de los clavos donde más a menudo se agarra Borges, maliciosamente encantado por esa condescendencia amarga que no llega a sonrisa —o que es el reverso de la sonrisa—. Ese sentimiento de la palabra la deja captar su realidad más recóndita y, naturalmente, verla en «su» idioma. Así, después de ver un grabado de Durero con la misma ansiedad que antes dedicaba a las aventuras y desventuras de los ingleses, le resulta inapelable titular el poema «Der Ritter, der Tod und der Teufel», adivinando las penumbras inmovibles del caballero impertérrito ante la Muerte y el Demonio. De los alemanes coge Borges un sentido de lo trágico, de gravedad wagneriana —«de Deutsches Requiem»—, que al llegar al estudio de la imaginaria escandinava se transforma en un mundo de grandes silencios y emociones guardadas, con muy esporádicas concesiones al humor que en semejante contexto resultan socarronas, como la historia del hombre que es malherido nada más entrar en la puerta de la casa de su enemigo, y al ser preguntado si el anfitrión está dentro, responde, mientras cae, que lo ignora, pero su espada sí que está. Tal vez bebió también Herzog de las sagas cuando su «Aguirre, der Zorn Gottes», uno de aquellos titánicos antihéroes, descaradamente ofrecidos con la grandeza del maniqueísmo, caía de la balsa atravesado por una flecha, dedicando sus últimos estertores a comentar: «Ahora se llevan las flechas largas.» Es esa aparente inocencia infantil en el juego de la muerte lo que lleva a Borges a comenzar muchos de sus cuentos diciendo, como los niños al empezar sus juegos, «Soy...», y a continuación una sarta de mentiras detallada con celo de escribano; es esa simplicidad, esa osadía de los niños, lo mismo que Picasso dijo estar buscando hasta el final.

 (*) Profesor de Inglés del INB Mixto de Noreña (OViedo).

Por otra parte las arrogantes metáforas nórdicas le ofrecen consuelo del abismo. Diera Borges alto precio por creer en Thor y Odin, que le permiten a uno hacer bromas temerarias sobre el más allá y, seguro que en el código de Borges, morirse con estética, pero ha llegado tarde, como Schliemann a Troya. Sabe que no existen, pero, pues engendran una conducta, si tienen «cierta» existencia, como él mismo, que es bien sabido contestó «A veces» cuando al cruzar una calle le preguntaron si era Borges. Por otra parte, el sacrificio de Odín a sí mismo para alcanzar la sabiduría, como las enseñanzas de Brunilda para con Sigfrido después de que él la rescatara del sueño, son peripecias que bordean un esoterismo mágico que Borges intenta transformar en realidad, en pugna inútil en las «naderías» del arte. En realidad, se desilusionó, perdió el combate, y por eso, rizando la contradicción hasta lo irritante, recomienda que no le lean. Borges pensaba que la influencia de todo ese mundo le guiaría como un piloto automático por los caprichos ajedrezados de la vida y, por una simetría determinista, le haría depositario de mayor herencia, o dicho más simplemente, le conduciría a una mujer como Brunilda —lo que sólo le ocurrió en la ficción— o le harían poder decir que ha sido feliz sin tener que recurrir a la mueca —to grin otra vez—. Pero no ocurrió tal cosa. Es muy ilustrativo de esto el cuento en el que un detective bonaerense, tras advertir que los tres últimos asesinatos que investiga están equidistantes en el tiempo, coge un compás y un plano de la ciudad y descubre que también lo fueron en el espacio. Por consiguiente, es va deducible dónde y cuándo caerá la cuarta víctima, basta con mover el compás. Borges esperaba tal vez una benevolencia de los signos, algo que le solucionara la caótica papeleta de vivir codificando sus decisiones. Pero el detective, que había descubierto el lugar y el momento del cuarto crimen, resultó ser la víctima, y eso ya lo dice casi todo.

En realidad, Escandinavia es en sí misma un laberinto complejísimo de tentáculos caprichosos, que bajaron por los ríos de Rusia hasta Bizancio, por la formidable cabeza de puente de Islandia a Groenlandia y América, por sus terribles piraterías en las Islas Británicas, a mezclarse con sangre celta en una única explosión cultural, como atestiguan inscripciones funerarias de la isla de Man, o en Islandia misma, que ya había sido visitada por monjes irlandeses antes de acoger a aquellos enigmáticos aventureros, tan bien dispuestos para el saqueo como para la asimilación pacífica. Y dentro del laberinto expedicionario de los hombres del norte, hay frecuentes casos de geometría histórica que deben ser muy del agrado de Borges. Así, los franceses que derrotan a Harold en Hastings no son sino normandos que han hecho una

muy sabia combinación de su rudeza innata y de las técnicas civilizadas de Francia, a la que se han adaptado muy bien; se cumple, pues, un curioso ángulo entre los ataques que viniendo del este no consiguieron instaurar una dinastía vikinga duradera en Inglaterra y la aventura llevada con éxito desde el sur por Guillermo, que como ya se ha dicho a menudo, se hubiera quedado para siempre en Guillermo el Bastardo si aquel día de septiembre le hubieran rodado mal las cosas. En la Guerra de los Cien Años los ingleses desembarcarán en Normandía; Crecy y Azincourt harán sonreír con malicia al péndulo de la Historia, que hace otra pequeña travesura cuando los vikingos y los esquimales se descubren mutuamente. «América y Europa se miraron por primera vez con inocencia», señala Borges, encantado de que los hombres ignoren el alcance de su presente.

Habla Borges de Egil Skallagrimsson, que se quedó ciego en su vejez; de Einar Tambarskelver, cuyo arco se rompió en la pelea, y al preguntarle el rey qué se había roto, le responde: «Noruega entre tus manos»; de Leif Eriksson, que le preguntó a su compañero alemán dónde había estado, mientras el otro le respondía en alemán —lengua que nunca usaba—, y que unido a las incoherencias que parece decía, dejaba a las claras su embriaguez, porque estaban en Vinlandia. Habla de Snorri, que recopiló las sagas, y de Harald Hadrada, que derrotado por Harold poco antes de Hastings, perdió la última, o la penúltima, oportunidad de entrelazar los destinos de Inglaterra y Escandinavia. De hecho, hay veces en que parece que Borges recurre a la enumeración de nombres como recurso estético mediante la repetición, que también es arma cervantina. No son sólo las desventuras aisladas del Quijote lo que le dan ese carácter de mártir del ideal, sino que la repetición cruel de una burla tras otra es la que forja realmente el espíritu de lo narrado, es la eficaz dimensión del agotamiento, que obliga al lector a tomar partido y no a hacer comentarios. Y si no, si no es una treta estética, será entonces una llamada camuflada —«casual», diría el inglés— al lector para ver si se siente atraído por las cosas que atraen a Borges y, como Tennyson o Walter Scott, entre a formar parte de la cofradía errante de los buscadores del pasado. En realidad, parece una cuestión filosófica; se trata de saber: si las fuerzas de la belleza, sin más pretensiones aparentes, son tan magnéticas como las fuerzas de la verdad, que a Borges, probablemente, le dan miedo. O tal vez trata de no ver más verdad que la belleza. En cualquier caso, hay un poema que se titula «Islandia al alba» que queda como ultimátum, para reivindicar el derecho a soñar y a asir con la memoria del sentimiento el poder evocador de lo que ya no está delante de los ojos.

4 El uso del análisis de errores en la enseñanza del inglés

Por Graham HOWELLS (*)

El resultado de enseñar un idioma es la reproducción de las formas gramáticas y el vocabulario de este idioma por el estudiante o en la forma escrita o en la hablada. El oyente suele calificar el nivel de la producción según el número de errores que se destacan en ella. Lógicamente, entonces, el profesor tiene una tarea secundaria, que es el ayudar al estudiante a eliminar los errores que éste haya incorporado en las construcciones y vocablos que ha aprendido. El sistema que se describe aquí es uno que ayuda al alumno a evitar errores y también aumenta su conocimiento de qué tipo de falta él mismo suele escribir o decir.

Debemos comprender al principio que dentro de cualquier falta lingüística caben varios tipos de error. Por ejemplo, en

la frase «I have learned» («Yo he aprendido»), es posible encontrar cuatro tipos de faltas:

a) *«I has learned»: El estudiante ha aprendido mal la conjugación del verbo 'to have», que aparece aquí como el verbo auxiliar del pretérito perfecto.

b) *«I have learn»: Tenemos aquí el uso erróneo de la forma infinitiva del verbo principal, en lugar del participio pasado. Este problema ocurre muchas veces con estudiantes

(*) Profesor del Colegio Internacional St. Donald Castle de Inglaterra.

españoles, que no están acostumbrados a encontrar el grupo de consonantes [-nd] al final de una palabra.

c) *«I have leaned»: Esta es una falta de ortografía que puede haber ocurrido a causa de la casi desaparición de la [-r] en esta situación en el inglés hablado.

d) *«I have leaned»: Parece que ésta es la misma falta que la anterior, pero en este caso el estudiante ha confundido las dos palabras: «to learn» y «to lean» («apoyarse»). Esto es un error de selección, no de ortografía, y para averiguar por qué el estudiante lo ha dicho, el profesor tiene que hablar con el estudiante sobre las faltas, lo que es una parte muy importante de este sistema del análisis de errores.

Es evidente, como los cuatro ejemplos citados nos indican, que cualquier error gramatical puede tener diversos orígenes, y el profesor debe trabajar y consultar con el alumno para averiguar las causas de cada problema para que ambos puedan construir un programa de recuperación de precisamente aquellos aspectos de la gramática donde éste tiene sus dificultades. Así el estudiante comprende qué tipo de problema tiene con sus verbos por ejemplo, y no encuentra su trabajo corregido con el verbo subrayado sin explicación.

Cuando se trata de los sustantivos, notamos que la mayoría de las faltas provienen o de la ortografía o de la selección. Por ejemplo, la frase *«There is a beautiful visión from this room» («Hay una bella vista desde esta habitación») contiene una falta de selección porque el estudiante ha confundido los dos sentidos de la palabra «vista», que se traduce en inglés como «vision» o «view», siendo la segunda la necesaria en este contexto. Con la frase *«The poet Milton lost his sight» («El poeta Milton perdió su visión») tenemos una sencilla falta de ortografía que proviene del hecho que el grupo de consonantes «-ght», que viene en la palabra «sight», es poco familiar a los hispanoparlantes.

Se nota que hay dos tipos de error: el que viene de las dificultades del inglés, tal y como la palabra «sight» citada, y también el error que viene de la tendencia a formar frases o palabras en inglés que imitan una forma semejante en español. Esto pareció mucho en la ortografía de palabras como «immediately», que es escrita muchas veces por los españoles *«irvmediately», por analogía con la palabra española a la que parece.

Quizá el aspecto más difícil del inglés es el manejo de las preposiciones, y se nota también aquí una fuerte tendencia a seguir las construcciones de la lengua nativa. Leemos y oímos muchas veces, por ejemplo, *«to depend of» en lugar de «to depend on», error que proviene de la frase española «depender de». Causa muchos problemas también la posición de la frase adverbial, y otra vez la tendencia es de seguir la forma que es más conocida por el estudiante. Por ejemplo, se encuentra muchas veces la frase «I like very much beer», que tiene el significado de «me gusta (tomar) muchísima cerveza», cuando el alumno quiere realmente decir «I like beer very much» («me gusta mucho la cerveza»).

La conclusión que hacemos es que podemos dividir los errores de dos maneras: hay errores que provienen de las dificultades del idioma nuevo y las que aparecen como resultado de la interacción entre la lengua nativa y la nueva. Además podemos clasificar los errores como los de forma (por ejemplo, *«I has» en lugar de «I have»), y los de selección, sea la selección del tiempo del verbo, de la preposición después del verbo o de un vocablo. Así es que podemos construir para cada estudiante un «perfil de errores», que es el resumen y clasificación de todas las faltas que se han producido en trabajos de varios tipos —dictados, composiciones, cartas, traducciones, ejercicios y conversaciones grabados en cinta magnetofónica—. Es posible hacer una tabla de errores apuntándolos así:

Cuando el profesor y el estudiante han clasificado los errores, éstos pueden ser apuntados en la tabla, y es posible refinar el sistema indicando las faltas con una «x» las que tienen su origen en la lengua nativa y con una «o» las que vienen de problemas del inglés.

De esta manera podemos indicar al alumno dónde tiene la mayor parte de sus problemas, y ahora tenemos que enseñarle cómo evitar repetir las mismas faltas en el futuro. El hecho de haber examinado sus errores y comprendido la naturaleza de su origen habrá ayudado ya a curar el problema, pero es preciso ahora que el estudiante construya nuevos

Area de error	Tipo de error			
	Forma	Selección	Ortografía	Orden de palabras
Verbo:				
Presente				
Pret.				
Pret. perf.				
Fut.				
Condic.				
Etc.				
Substantivo				
Preposición				
Etc.				

patrones gramaticales en los aspectos donde ha tenido dificultades. La manera tradicional de reaprender formas erróneas es la de escribir ejercicios sobre la forma pertinente. Lo que pasa muchas veces con el uso de este sistema es que el alumno aprende bien a hacer tales ejercicios, pero continúa hablando y escribiendo las mismas faltas en situaciones más naturales, tales como la conversación o la composición libre. En este caso un método que se ha mostrado bastante eficaz es el de exigir que el estudiante escriba listas de las frases erróneas, junto con la versión corregida al lado y una tercera frase que utiliza la misma construcción en un contexto distinto.

Así es que el alumno empieza a tener más conciencia de lo que él tiene que reaprender porque es un proceso individual, pertinente a sus propias necesidades. Otra manera de implicar al estudiante en el proceso de autocorrección es la de «la corrección graduada», que tiene dos aspectos. Primero, los errores repetidos son «castigados»; el estudiante entrega sus trabajos junto con la lista de errores, y cuando aparece uno que ha sido ya apuntado, se le quitan más puntos que cuando aparece una falta por primera vez. También el profesor corrige detalladamente los primeros trabajos, subrayando las faltas y escribiendo encima las formas correctas. La segunda etapa es que el profesor subraye las faltas para dejar que el estudiante las corrija por sí mismo; las correcciones son presentadas para que el profesor pueda averiguar que han sido bien hechas, proceso que necesita de muy poco tiempo en la clase. La tercera etapa es la de apuntar los errores con un asterisco nada más, que corresponde a cada falta, y que se escribe al margen de la hoja en la línea donde ha ocurrido la falta (o faltas). En este caso el alumno debe buscar y corregir el problema.

El uso de los métodos citados se ha mostrado capaz de aumentar el conocimiento del estudiante sobre un concepto del inglés correcto y también ha aumentado la motivación de alumnos que se habían cansado de hacer trabajos y recibirlos corregidos y llevando notas sin llegar al fondo del por qué y la razón de las correcciones y las notas bajas. Al principio, este sistema necesita más tiempo por parte del profesor, pero una vez que los estudiantes hayan aprendido la manera básica de operar, se aceleran los procesos de corrección y de autocorrección.

BIBLIOGRAFIA

- CORDER, S. P.: *The Significance of Learners' Errors* (reimpreso en RICHARDS, *Error Analysis* q.v.).
 NASH, R. (ed.): *Readings in Spanish and English Contrastive Linguistics*. Inter American University Press (1973).
 OLSSON, M.: *Intelligibility: A Study of Errors and their Importance*. University of Gothenburg (1972).
 QUIRK, R., & GREENBAUM, S.: *Grammar of Contemporary English*. Longman (1972).
 RICHARDS, J. C. (ed.): *Error Analysis*. Longman (1974).

5

¡Dejémosles actuar!

(El teatro en la clase de francés)

Por M.^a del Carmen MATA BARREIRO (*)

En el presente artículo pretendemos comunicar una serie de experiencias de dramatización, surgidas tras un análisis de la dinámica de nuestras clases cotidianas y del diferente grado de motivación que ellas suscitan en los alumnos. Dichas experiencias son «abiertas» en tanto en cuanto estamos ensayando continuamente nuevas formas de dramatización, tratando de seleccionar las más enriquecedoras para nuestros alumnos.

En la primera parte de nuestra exposición haremos un análisis descriptivo de los tipos de experiencias que hemos llevado a cabo hasta la fecha, deteniéndonos en algún ejemplo concreto para su ilustración. A continuación efectuaremos un balance de las mismas, tratando de deducir sus ventajas e inconvenientes. En una tercera parte, citaremos una bibliografía somera, dirigida a los que desean llevar a cabo experiencias de signo semejante.

I ANALISIS DESCRIPTIVO

Dentro del conjunto de los «juegos dramáticos» que hemos llevado a cabo, podríamos considerar tres tipos:

- Sketchs.
- Adaptaciones de textos no dramáticos.
- Simulaciones globales (simulations globales).

Las condiciones de trabajo, ya sean externas (punto de partida, tiempo, objetivos, dinámica...) o internas (individualización, creatividad...), son muy diferentes en cada uno de los tipos, como veremos.

1.1. Sketchs

Punto de partida: Breves textos dramáticos; situaciones generalmente sencillas, correspondientes a la vida cotidiana.

Nivel de competencia lingüística: Aplicables a todos los niveles, incluso a debutantes completos.

Metodología: Primera fase: comprensión global (posibilidad de un estudio léxico y morfosintáctico) del texto; segunda fase: representación del texto en pequeños grupos.

Tiempo previsto: Generalmente breve, no superior al de una clase.

Grado de creatividad: Limitado, en tanto en cuanto se parte de una situación ya constituida. A pesar de ello, los alumnos pueden (si así lo consideran oportuno) añadir algún personaje o modificar algún elemento.

En cuanto al aspecto lingüístico, se consideraría positivo el hecho de que ciertos subgrupos de trabajo decidan sustituir ciertas expresiones del texto por otras que ellos propongan.

Posibilidad de trabajo individualizado: Cada alumno tiene, al menos, la posibilidad de interpretar un papel y de proponer modificaciones. Por otra parte, existe una corrección de tipo «contrastivo», por comparación del propio trabajo con el de los compañeros de equipo o de clase.

Ejemplo: En el curso 1979-80 los alumnos de una clase de 2.º de BUP han trabajado a partir de una situación muy sencilla, «Histoire d'une valise» (1), integrada dentro de la revista *Feu Vert*. Se trataba de una maleta que había quedado en un ascensor, y este simple motivo permitía al protagonista tomar contacto con los habitantes de los distintos pisos, originándose una serie de malentendidos.

Los citados alumnos de 2.º decidieron modificar ciertos aspectos del sketch, añadiendo personajes con los que se sentían identificados o que se relacionaban con ciertas vivencias propias de la pubertad y adolescencia. Asimismo, decidieron dar un aspecto más festivo a la obra, concluyendo con un aire de «comedia musical».

1.2. Adaptaciones

Punto de partida: Textos en prosa (cuentos, narraciones breves).

Nivel: Requieren una competencia lingüística mayor que para los sketchs. El nivel óptimo de su aplicación sería, en nuestra opinión, a partir de los dos años de estudio del idioma.

Metodología: Primera fase: comprensión oral o escrita del texto; segunda fase: estudio del texto-base (opcional, aunque no es aconsejable detenerse mucho tiempo en esta etapa); tercera fase: «recreación» del texto: conversión en «texto teatral»; cuarta fase: representación.

Tiempo previsto: Libre, según el grado de complejidad de la obra y de compromiso por parte de los alumnos.

Grado de creatividad: Limitado en cuanto a la situación (aunque más elevado que en los sketchs); alto grado lingüístico.

Posibilidad de trabajo individualizado: Mayor que en los sketchs.

Ejemplo: En el curso 1979-80 ciertos alumnos de 2.º de BUP adaptaron una narración de «Le Petit Nicolas» (2), titulada «Les carnets» (los boletines de notas). El motivo de la elección era, en primer lugar, que la clase era tan indisciplinada como la que se refleja en el texto, y, en segundo lugar, que acababan de tener una evaluación. Por todo ello, estos alumnos estaban particularmente «sensibilizados» desde el punto de vista de la motivación.

Una vez que el profesor hubo leído el texto (fase de comprensión oral) los alumnos se integraron en pequeños grupos, cada uno de los cuales propuso una versión del texto dramático. Estas variantes se sometieron a votación, tras lo cual se pasó a la fase de representación.

1.3. Simulación global (simulation globale)

Punto de partida: A diferencia de los anteriores casos, en que se partía de un texto o situación concreta, en las simulaciones globales no hay más que un proyecto —sugerido y aceptado por la clase— y una voluntad de construir algo.

Nivel: A partir de un año de estudio del francés.

Metodología: Primera fase: trabajo colectivo (del grupo-clase), consistente en la preparación de la dramatización propiamente dicha. Los alumnos hacen propuestas según la brainstorming; segunda fase: realización práctica de las ideas acordadas previamente; tercera fase: representación propiamente dicha (trabajo colectivo).

La evolución de la primera fase a la segunda o tercera, no concluye en esta última, sino que es cíclica (1→2→3 1→2→3→).

(*) Catedrático de Francés del INB «Puig Adam», Getafe (Madrid).

(2) SEMPÉ, J.-J., y GOSCINNY, R.: *Le Petit Nicolas*, París, Ed. De-noël, Col. Folio, 1976, págs. 73-79.

(1) Revista *Feu Vert*, París, núm. 3 (7.º año), diciembre, 1976, págs. 2-3.

Tiempo previsto: Variable. Posibilidad de alargar (versión larga) o de acortar (versión breve) este tipo de experiencia, según la aceptación por parte de los alumnos.

Grado de creatividad: Muy elevado.

Posibilidad de trabajo individualizado: El alumno-individuo tiene amplias posibilidades de trabajar dentro del gran grupo de la clase y dentro de los subgrupos. Además de esto, cada alumno debe organizar su propio diario de esta experiencia.

Ejemplo: A lo largo de dos meses (febrero y marzo) del curso 1980-81 los alumnos de una clase de 2.º de BUP han llevado a cabo la simulación global en torno al mundo del circo. Cada alumno se constituyó una identidad humana y artística. Todos ellos representaron la vida cotidiana de los miembros del circo (desfiles, representaciones de los números, vida familiar en las caravanas), las relaciones entre ellos y los habitantes de una ciudad (entrevistas con autoridades locales, mítines, manifestaciones del pueblo) y asimismo protagonizaron diversos incidentes (cfr. acción terrorista, cartas de amenaza).

Los recursos creativos utilizados han sido múltiples (textos dramáticos, mimo, canciones, carteles) y el nivel de identificación de los alumnos con los personajes de la ficción ha sido óptimo.

II. BALANCE DE LOS TRES TIPOS DE EXPERIENCIAS

Hemos constatado, por una parte, aspectos positivos y, por otra, una serie de problemas.

2.1. Aspectos positivos

2.1.1. Ambiente de trabajo (punto de vista psicosocial):

Desde el punto de vista de la dinámica de grupo, los alumnos trabajan más a gusto. El ambiente, lúdico, ayuda particularmente a los más tímidos.

Posibilidad —por parte de los alumnos— de ayudarse entre sí, paliándose de este modo el problema de la heterogeneidad de niveles.

Relación de colaboración o incluso de «complicidad» entre el profesor y los alumnos, tanto más cuanto mayor es el índice de creatividad.

No centralización en torno al profesor, que se convierte en el «apuntador» o en un miembro más.

2.1.2. Punto de vista lingüístico

Mayor producción por parte de los alumnos.

Posibilidad de practicar paralelamente el francés oral y escrito.

Posibilidad de descubrir los errores colectivos más frecuentes y de corregirlos.

2.2. Problemas

El mayor problema es el inherente a toda experiencia de lo que llamaremos «pedagogía del ruido». Dado que se trata de una dinámica nueva para los alumnos, es preciso que se habitúen a ella. En esta adaptación se corren riesgos susceptibles de hacer fracasar la experiencia. A saber, que la alegría del ambiente deje paso a la anarquía; que sean siempre los mismos líderes lo que trabajen en los subgrupos..., es decir, que se pierda la «conciencia de grupo» y la mínima disciplina necesaria para alcanzar los objetivos previstos.

Problemas de la integración de los contenidos subyacentes. Si consideramos las diversas actividades como elementos independientes, el resultado es una yuxtaposición en la

que los objetivos aparecen difusos. Así pues, será preciso integrar los contenidos (estructuras morfosintácticas, vocabulario...), evitando al mismo tiempo que la experiencia adquiera un carácter artificial.

III. BIBLIOGRAFIA MINIMA

A fin de dar una mayor información a los colegas interesados por este tipo de experiencias, intentaremos aportar una relación de fuentes, ya sea de textos, ya de estudios en torno a la dramatización en sus diversas formas.

3.1. Sketchs o pequeñas obras de teatro

3.1.1. Textos creados con un fin pedagógico:

MARCORELLES, Bl.: *Jouons la comédie*, París, Ed. Dessain et Tolra, 1980.

ANONIMO: *Bonjour Théâtre*, Londres, Ed. Mary Glasgow Publ., 1974.

KOESTEN, Léo: *Invitation au théâtre*, París, Ed. Hachette, 1979.

3.1.2. Textos literarios:

IONESCO, E.: *Exercices de conversation et de diction françaises pour étudiants américains*, «Rev. L'Avant-Scène», París, 673/674, julio-septiembre 1980.

3.1.3. Revistas pedagógicas:

Feu Vert, París, Ed. Hachette.

Quoi de Neuf?, París, Ed. Hachette.

Passe-Partout, París, Ed. Hachette.

Bonjour, Londres, Ed. Mary Glasgow Publications.

Ça va, Londres, Ed. Mary Glasgow Publications.

Chez Nous, Londres, Ed. Mary Glasgow Publications.

3.2. Narraciones susceptibles de ser adaptadas

SEMPÉ, J.-J., y GOSCINNY, R.: *Le Petit Nicolas*, París, Ed. Denoël, Col. Folio, 1976.

SEMPÉ, J.-J., y GOSCINNY, R.: *Les vacances du petit Nicolas*, París, Ed. Denoël, Col. Folio junior, 1978.

SEMPÉ, J.-J., y GOSCINNY, R.: *Le Petit Nicolas et ses copains*, París, Ed. Denoël, Col. Folio junior, 1979.

MAUPASSANT: *Le Horla*, París, Ed. Albin Michel, 1979.

MAUPASSANT: *Cinq contes*, París, Ed. Hachette, Col. Textes en français facile, 1970.

3.3. Simulaciones globales

DEBYSER, F.: *L'immeuble*, París, B.E.L.C., 1980.

CARÉ, J. M.; DEBYSER, F., y ESTRADÉ, Ch.: *Illes*, París, B.E.L.C., 1980.

3.4. Estudios varios

CARE, J. M., y DEBYSER, F.: *Jeu, langage et créativité*, París, Ed. Hachette/Larousse, 1978.

ROBERT, J.-N.: *Comoedia*, Sèvres, C.I.E.P., 1979.

RICHARD, Ch.; MALDANER, A., y FERRARI, J.: *L'animation culturelles*, «Rev. Le Français dans le Monde», París, núm. 155, agosto-septiembre, 1980.

MATILLA, L.; HERANS, C.; PATIÑO, E., y TORRES, R.: *Jugar al teatro*, «Rev. de Pedagogía», Barcelona, núm. 75, marzo, 1981.

Por José Manuel GONZALEZ RODRIGUEZ (*)

1. EL HOMBRE

Es posible que desde las *Confesiones de Rousseau* nadie haya hablado de sí mismo de forma tan conmovedora como Sartre en «*Les Mots*» (1).

Su madre, Anne-Marie Schweitzer, se casó en 1904 con un oficial de marina, Jean-Baptiste Sartre, que murió muy pronto.

«La muerte de Jean-Baptiste fue el gran acontecimiento de mi vida: hizo que mi madre volviera a sus cadenas y a mí me dio la libertad.»

Gracias a la muerte de su padre, no tiene super ego, pero tampoco agresividad. Su complejo de Edipo es muy débil, ya que su madre era suya, sin que nadie le discutiera su tranquila posesión.

Fueron a vivir a Meudon, en las cercanías de París, con los abuelos maternos. Allí permaneció hasta los diez años «con un viejo y dos mujeres».

Las palabras, la literatura en su acepción más amplia, se le aparecieron desde sus primeros años como el camino para abordar y cambiar al mundo y a la historia, para construir, para vivir. Por otra parte, la lectura constituía para él el único medio para escapar de las personas mayores, para huir de su tremenda soledad.

En el cuadro familiar que nos pinta insuperablemente (burguesía provincial, con una rama católica y otra protestante), el descubrimiento de la literatura por el niño Sartre adquiere las dimensiones deslumbrantes del primer y decisivo enfrentamiento con lo que él intuye será su destino. «Empecé mi vida como sin duda la acabaré: en medio de los libros.» En el despacho de su abuelo había libros. Ya había encontrado su religión: nada le parecía más importante que un libro.

A pesar de su doble pertenencia confesional (protestante y católica), la religión no cuaja en él y se hace indiferente. Ello es explicable, porque el lento movimiento de desecristianización, que había nacido en la alta burguesía volteriana y que había tardado un siglo en alcanzar a todas las capas de la sociedad, ya había tardado un siglo en alcanzar a todas las capas de la sociedad, ya había tocado su familia.

Jean-Paul era un niño bueno, dócil por condición, por gusto y por costumbre; sólo más tarde llegó a la rebelión por haber llevado la sumisión hasta el extremo.

Con problemas de adaptación, en medio de una infancia solitaria, excluido por los niños de su edad, Sartre descubrió muy pronto el sentimiento que él ha dado en llamar su «*bâtardise*», el sentirse de más. «Me sentía de más, luego tenía que desaparecer; cuanto más absurda es la vida más soportable es la muerte.»

Su abuelo, Charles Schweitzer, fascinado por la lengua francesa aún a los setenta años, porque la había aprendido con dificultad y no le pertenecía del todo, salvó al niño Sartre lanzándolo hacia la actividad literaria. Pero como la literatura no daba para comer, debería elegir una segunda profesión. El profesorado dejaba tiempo libre y, por otra parte, ambas actividades se complementaban.

En 1924 ingresó en la Escuela Normal, y tras obtener la cátedra de Filosofía (1929), se dedicó a la docencia, primero en El Havre y posteriormente en París, hasta que en 1945 renunció a la enseñanza. De esta época data su importante unión con Simone de Beauvoir, compañera de oposiciones, que también abandonó la docencia en 1943.

Ferozmente decidido desde un principio a ser un hombre libre, Sartre supo mantenerse apartado de todo lo que le pudiese encadenar. Ni se casó, ni quiso jamás adquirir propiedad alguna. Siempre gastó el dinero tan pronto como lo ganaba. Pasó su vida adulta en una serie de habitaciones de hotel en las que no había nada suyo.

Hombre activo. Comía y bebía copiosamente. Fumaba en exceso. No le importaba nada el pasado, sino que siempre pensaba en el futuro. Se caracterizó por su enorme generosidad. Lo daba todo: su dinero, su tiempo y su persona. Siempre estaba dispuesto a interesarse por los demás sin pedir nada a cambio.



2. EL FILOSOFO: EXISTENCIALISMO Y MARXISMO

En su ensayo «*L'existentialisme est un humanisme*» (2), Sartre presenta al existencialismo como un humanismo del compromiso, haciendo al mismo tiempo un llamamiento al marxismo para que se sepa desprender de todo dogmatismo.

Pero es, sobre todo, en su obra «*Questions de Méthode*» (3) donde Sartre afronta de un modo directo las relaciones entre existencialismo y marxismo.

A pesar de que frente al marxismo el existencialismo no

(*) Profesor Agregado de Francés del IB de Sotondio. Oviedo.

(2) Nagel, París, 1946. Se trata, en realidad, de una conferencia y en ella expone Sartre su doctrina filosófica de forma bastante accesible.

(3) Gallimard, París, 1957. Su título originario era precisamente «*Existentialisme et marxisme*». De esta obra están tomadas las frases entrecuilladas.

(1) Gallimard, París, 1964. Se trata de una pequeña obra donde Sartre analiza su propia infancia con una implacable autocritica. De ella están tomadas las frases entrecuilladas de este primer apartado.

es más que una ideología, ya que Kierkegaard, padre del existencialismo, fue simplemente un ideólogo, porque se movió «en un campo cultural completamente controlado por el hegelianismo, que fue la más amplia totalización filosófica»; sin embargo, el existencialismo profesado por Sartre, «que se ha desarrollado al margen del marxismo y no contra él», sigue conservando su autonomía y validez, porque el marxismo, entretanto, se había detenido. Teoría y praxis se habían escindido en él, dando lugar, por una parte, a un Saber puro e inmodificable y, por otra, a un empirismo carente de principios.

La detención del marxismo ha determinado su transformación en un «voluntarismo idealista», en el que las operaciones de análisis han quedado reducidas a un simple ritual. Nos encontramos, pues, ante un Saber marxista fosilizado en conceptos y sordo ante los hechos.

Pero esta esclerosis del marxismo no es un envejecimiento natural, sino el producto de una situación histórica particular; «lejos de estar agotado, el marxismo es todavía muy joven, se halla todavía casi en la infancia; a duras penas ha comenzado a desarrollarse. Continúa siendo, pues, la filosofía de nuestro tiempo y es insuperable porque las circunstancias que la han engendrado todavía no han sido superadas».

La tarea de la filosofía hoy consiste en «reconquistar al hombre en el interior del marxismo». Y la reducción del marxismo a su vocación de humanismo concreto y universal sólo puede ser obra del existencialismo.

Al existencialismo le incumbe, pues, la tarea de reconducir el marxismo a su auténtico fundamento antropológico. Y una vez cumplida su misión, el existencialismo está llamado a disolverse en el marxismo: «a partir del día en que el marxismo asuma su dimensión humana (esto es, el proyecto existencial) como fundamento antropológico, el existencialismo no tendrá ya razón de ser: será absorbido, superado y conservado por el movimiento totalizador de la filosofía».

Resulta bastante claro que —según Sartre— el existencialismo se disolverá en el marxismo sólo el día en que el marxismo se piense a sí mismo como existencialismo.

Sintetizando el pensamiento sartriano:

- el humanismo restringido de la concepción burguesa ha de ser sustituido por un humanismo universal;
- dicha sustitución sólo será posible si los medios de producción pueden ser sustraídos a una clase para ser puestos a disposición de la colectividad entera;
- y esta operación política no puede realizarse más que sobre la base de una ideología que asuma como fundamento propio la antropología existencialista.

Antes de dar por terminado este apartado, hemos de decir que Sartre, en el marco de su irresistible admiración por la filosofía marxista, y de acuerdo con la Tesis XI sobre Feuerbach, se propuso deliberadamente cambiar el mundo en vez de limitarse a contemplarlo. Eso es lo que vamos a ver a continuación.

3. ACTIVIDAD LITERARIA Y POLITICA: «EL COMPROMISO»

En un primer tiempo, Sartre trataba de no comprometerse en la vida, y no se interesaba en absoluto por la política. Su evolución comenzó poco antes de la guerra, y maduró en la trinchera y en el campo de concentración, donde pasó nueve meses. El contacto con los compañeros, primero en la trinchera, después del campo de concentración, se convierte en un descubrimiento de los hombres diferente por completo de aquel mediatizado por la cultura. Estas experiencias vividas le hacen descubrir la SOLIDARIDAD. A partir de aquí el paso a la política resulta natural y lógico. Tras conseguir evadirse del campo de concentración y entrar en París, se da cuenta rápidamente de que toda forma de inserción en la

resistencia pasa a través de quien maneja las estructuras principalmente del Partido Comunista. Su relación con L. P. C. frances no resultó nada fácil, sino más bien complicada, con combates abiertos y treguas reticentes.

Coherentemente con su toma de posición política, Sartre transforma hasta la misma noción de literatura, de tal modo que su programa de «littérature engagée» es considerado por muchos como un auténtico crimen contra la literatura.

En el otoño de 1945 comenzó a publicar la revista «Les Temps Modernes» (4), en cuya presentación al público se dice textualmente: «Nosotros no queremos perder nada de nuestro tiempo; tal vez los hubo mejores, pero éste es el "nuestro". No tenemos más que "esta" vida para vivir, en medio de "esta" guerra, tal vez de "esta" revolución.» «Nuestra revista se consagrará a defender la autonomía y los derechos de la persona y al estudio de los problemas concretos de la actualidad.»

En 1947 publica su ensayo «Qu'est-ce que la littérature?» (5), en el que expone con toda claridad sus ideas sobre EL COMPROMISO: «El escritor debe comprometerse por completo en sus obras, con una voluntad decidida y con una elección, como esa empresa total de vivir que somos cada uno.» El escritor habla a sus contemporáneos, a sus compatriotas, a sus hermanos de raza o de clase. «El escritor, de grado o no, queda comprometido. No es ni una Vestal ni un Ariel. Está marcado y comprometido, haga lo que haga, hasta en su retiro más recóndito.»

Aunque sin adherirse incondicionalmente a la doctrina de ningún partido, Sartre desarrolló una importante actividad política, elevando repetidamente su voz en defensa de un ideal de democracia y libertad. Tuvo el valor de luchar contra el anticomunismo sistemático (6) y de colocarse al lado de la URSS cuando era peligroso hacerlo, pero tuvo más valor todavía para retractarse públicamente cuando estimó que se había equivocado. Luchó o protestó contra la ocupación alemana, contra la segregación racial, contra la guerra de Corea, contra la represión de Budapest, contra el bloqueo de Cuba, contra la guerra de Vietnam, contra la ocupación de Checoslovaquia... El mayo francés de 1968 le ofrece la posibilidad de reintegrarse a la política activa. Y hélo aquí, de nuevo, comprometido a fondo. Es el Sartre de la militancia maoísta, de «La Cause de Peuple», de «Libération», de las actitudes de protesta escandalosa contra el poder (7).

Son precisamente estas actitudes las que nos dan la medida de su autor como intelectual comprometido, de acuerdo con su propia idea de compromiso. Solicitado por las múltiples ocasiones de la política internacional o francesa, por la polémica periodística o la actividad literaria, Sartre no vacila en precipitarse en lo más reñido del combate, en tomar posiciones, en sumergirse hasta el cuello, en una palabra: en COMPROMETERSE.

La praxis específica, concreta, cotidiana y comprometida, es lo que caracteriza a Sartre inconfundiblemente respecto de otros intelectuales de izquierda, que se conformaron con una mera adhesión que los eximía de la acción directa.

A modo de síntesis y para concluir, hemos de decir que, en un primer momento, Sartre consideraba que había nacido para escribir y para justificar su existencia había hecho de la literatura un absoluto. Más tarde quiso mostrar al mundo cómo un hombre puede pasar de la literatura —considerada como algo sagrado— a la acción sin dejar de ser un intelectual.

(4) Junto con Merleau-Ponty, Aron, Puillon, Leiris, Paulhan, Ollivier y Simon de Beauvoir.

(5) Editions Gallimard, París.

(6) «Nekrassov», Gallimard, París, 1956.

(7) Jean Genet lo calificaría de «génial emmerdeur de la bourgeoisie».

INFORME

1 El estudio de las lenguas modernas en la Enseñanza Media en Francia

Por Enrique WULFF ALONSO (*)

Los estudiantes de la enseñanza secundaria en Francia están divididos en dos ciclos: uno impartido en los Collèges, y que abarca las clases de sixième, cinquième, quatrième y troisième, equivalentes, respectivamente, a 6.º, 7.º, 8.º de EGB y 1.º de BUP en España, y otro, realizado en los Lycées, y que comprende seconde, première y terminal, iguales a 2.º, 3.º y COU del sistema español.

La enseñanza de las lenguas modernas, como la de las restantes materias, está perfectamente coordinada entre los dos ciclos. Comienza en 6e con la elección de un idioma, entre una gama muy amplia que ofrecen los colegios. De un horario de veinticuatro horas a la semana, tres están dedicadas a esa materia, con la posibilidad de añadir una más de refuerzo. El número base de alumnos es de 24, con aceptación de variantes desde 16 a 30.

En 4e aparecen las asignaturas optativas, de las que obligatoriamente hay que escoger una, entre segunda lengua moderna, latín, griego y diversas opciones tecnológicas, todas con tres horas de trabajo, o bien un reforzamiento de la primera lengua moderna, dos horas. La primera lengua continúa con tres horas, y el horario para este curso, 4e y 3e, será, al menos, de 27h. 30' ó 26h. 30'. Decimos al menos porque son muchos los alumnos que aprovechan las oportunidades que les ofrece su centro de enseñanza para elegir otras materias.

Se estima que en esta segunda lengua se debe conseguir, en los programas de 6e, 5e y 4e (1.ª lengua). Los dos años dedicados ya al estudio de una lengua moderna (1.ª) y los posibles paralelismos etimológicos deben favorecer el aprendizaje más rápido de esta lengua moderna II.

Otro curso clave en la enseñanza secundaria lo constituye la 2e, en la que a las 21h. 30' del tronco común, con la lengua moderna I, como siempre, de tres horas, se añaden opciones obligatorias, bien hacia la tecnología, bien hacia el Bachillerato general. En este último es obligatoria una iniciación económica y social (2h.) e igualmente obligatoria una elección entre griego, latín, lengua moderna II, lengua moderna III para principiantes (caso de cambio de idioma), gestión, tecnología, artes plásticas, música o deportes. Existen igualmente opciones facultativas, entre las que cabe elegir también una 2.ª ó 3.ª lengua moderna (3h.).

Los objetivos que se deben alcanzar en la lengua II comenzada en 2e, en los tres años que se van a dedicar a la misma, serán lo esencial de la lengua II iniciada en 4e y estudiada en cuatro años (4e, 3e, 2e y 1re), más en la terminal (COU), el programa de 1re de la lengua moderna I.

En la lengua moderna III (facultativa), y durante los tres años que se dedicarán a su estudio, teniendo en cuenta la edad y la motivación que su voluntariedad supone, se deben alcanzar los conocimientos equivalentes a los adquiridos por

los alumnos de una lengua moderna II iniciada en 4e, en los cuatro años que se dedicaron a su estudio.

El número de horas dedicadas a cada una de las lenguas modernas en 1re y terminal sigue siendo, básicamente, de tres.

La forzosa complejidad del resumen que efectuamos de los objetivos para las lenguas modernas II y III no nos deben hacer perder de vista los puntos clave, hasta ahora, de nuestro trabajo: Lengua moderna I, a partir de 6e (6.º EGB); posibilidad de lengua moderna II, a partir de 4e (8.º EGB); posibilidad de lengua moderna II, a partir de 2e (2.º BUP); opción facultativa de lengua moderna II o III, a partir de 2e (2.º BUP).

La gran cantidad de las opciones precedentes en el campo de las lenguas modernas se ve correspondida por una aceptación masiva por parte de los alumnos, la mayoría de los cuales estudian, al menos, dos lenguas modernas en el transcurso de su vida académica.

Citemos brevemente los objetivos generales de la enseñanza de lenguas modernas del plan vigente de estudios, en cuya aplicación progresiva se ha llegado hasta 3e (1.º BUP) en el presente curso y que continuará en el 81-82 con 2e (2.º BUP), hasta completar sucesivamente toda la enseñanza media.

El interés inmediato de tal enseñanza es el de favorecer las relaciones de los habitantes de Francia con el extranjero y permitirles situarse mejor en el mundo contemporáneo. Por consiguiente, el primer objetivo es de orden práctico: comprender, hablar, leer y escribir, es decir, ser capaces de comunicarse.

Esto se conseguirá insistiendo en los dos primeros años (6e y 5e, denominados ciclos de observación) sobre la adquisición de automatismos fonéticos y estructurales, combinados con un mínimo de conocimientos léxicos indispensables para la expresión personal en una situación dada, en especial en las formas orales más corrientes.

Los dos años siguientes (4e y 3e, ciclo de orientación) tendrán el mismo objetivo práctico, enriqueciendo progresivamente los conocimientos lingüísticos en todos los campos y con un mayor desarrollo del aspecto escrito. En el terreno léxico parece que podrá adquirirse una cantidad de dos a tres mil palabras y expresiones al finalizar los cuatro años de colegio. El desarrollo gradual de la reflexión gramatical debe llevarse a cabo *a posteriori* de la asimilación de los datos de la lengua a través de la práctica activa. En las explicaciones, que el profesor ofrecerá con sobriedad, se subrayarán aquellas nociones que faciliten el estudio de otras lenguas;

(*) Catedrático de Inglés en el Liceo Español de París.

igualmente, cuando el alumno haya adquirido la competencia suficiente, se evocarán brevemente las oportunas analogías y diferencias en relación con la lengua materna. Teniendo presente la necesaria concisión, habida cuenta la edad de los alumnos, nos parecen interesantes y adecuadas estas referencias a la lingüística contrastiva.

Se menciona también que el objetivo lingüístico no puede disociarse del cultural. Puesto que toda lengua es vehículo de una o más culturas nacionales, la adquisición lingüística va unida al descubrimiento de las civilizaciones extranjeras, con lo que su estudio es una escuela de comprensión, tolerancia y simpatía. Finalmente, la enseñanza de las lenguas vivas debe contribuir, como todas las otras materias, al objetivo general de la educación, que es el desarrollo de la personalidad del individuo dentro del grupo humano, así como a la formación del carácter a través del ejercicio consciente del propio esfuerzo.

La gama de lenguas que se ofrecen a los alumnos es de una extraordinaria amplitud. Además del inglés, alemán, español, italiano y ruso, hay centros en los que se puede estudiar árabe, portugués, hebreo, chino, polaco, holandés y japonés. También, a partir de 1979, existe la posibilidad de escoger como segundo idioma una de las cinco lenguas regionales siguientes: vasco, bretón, catalán, corso u occitano.

Una enumeración como la precedente podría suscitar la sorpresa. Sin embargo, han de tenerse en cuenta dos factores que ayudan a situar el problema en el punto adecuado. Por un lado, la tradicional capacidad receptora de Francia que durante mucho tiempo la ha convertido en objetivo de emigración política, cultural o laboral. Esto ha hecho que, en especial, en París se haya producido una gran concentración de las más diversas lenguas del mundo, en muchos casos representadas no sólo por la cantidad de sus hablantes, sino también por la alta calidad intelectual de parte de ellos. Por otro lado, junto a la existencia de esta metrópoli mundial, la historia de Francia muestra un constante planteamiento de potencia con múltiples relaciones e intereses internacionales, que llevan consigo una política lingüística, tanto para la difusión de su propia lengua como para el conocimiento de las ajenas. Ambos factores mencionados, centripeto, de confluencia de lenguas diversas en este país, y centrífugo, de influencia francesa en todo el mundo, contribuyen a explicar las razones para la variedad de lenguas que pueden estudiarse en la enseñanza media.

En este sentido citamos a continuación algunos de los motivos que justifican el estudio de los idiomas más importantes. Por razones evidentes no es preciso mencionar ninguno de los que aconsejan el aprendizaje del inglés en cualquier país del mundo.

Alemán.—La capitulación del III Reich tuvo lugar en mayo de 1945. Una circular ministerial francesa de fecha 30 de agosto de 1945, o sea, preparando el curso 45-46, expone el peligro que representaría una disminución importante del número de alumnos que estudiaran la lengua alemana; expone que se está apreciando una regresión en tal sentido, similar a la producida en 1919, y manifiesta cómo en aquel momento eminentes pensadores franceses habían considerado necesario esclarecer ante la opinión pública los daños materiales y espirituales a que se expondría el país de continuar semejante tendencia. No se trata de establecer un privilegio en favor del estudio del alemán, sino de que mantengan el lugar que le corresponde junto al inglés en los establecimientos docentes. Los argumentos utilizados se refieren al valor formativo del alemán, a su utilidad práctica y al interés nacional.

La circular anterior vuelve a ser mencionada por otra de fecha 15 de junio de 1953, en la que a los argumentos culturales se añaden los de utilidad práctica. La evolución de Europa crea, o restablece, la necesidad de que el país disponga de germanistas cualificados. En el sector oficial, que cuenta ya con asambleas u organismos especializados, es indispensable para ocupar un puesto el conocimiento del francés, inglés y alemán. Si los franceses no aprenden el alemán, se verán eliminados de la competición por los extranjeros que sí aprenden el francés: belgas, holandeses, luxemburgueses y también alemanes. Una competencia similar existe en el sector económico. Ante el desarrollo de la economía alemana, la industria y el comercio franceses están obligados a luchar para mantener su posición en todos los grados de su

jerarquía; desde la secretaría al ingeniero se necesitan franceses que conozcan el alemán. En función de la oferta y de la demanda, tienen ventaja aquellas personas que al conocimiento del inglés añadan el del alemán.

Menciona la circular citada como las Escuelas Superiores (Grandes Ecoles) han mantenido y revalorizado el alemán para las pruebas de ingreso; así la Escuela de Saint-Cyr, que en la prueba de letras exige dos lenguas modernas, aplica los siguientes coeficientes: ruso, 18; alemán, 16; inglés, 14; otras lenguas, 10.

La enseñanza secundaria no tiene por única misión la obtención de un diploma, hay que ver más lejos y pensar en las tareas que esperan en la vida del país a los jóvenes que aquella ha formado.

A lo anteriormente expuesto, cuya claridad evita comentarios, hay que añadir el caso especial de Alsacia. La mayor parte de los alsacianos son trilingües: emplean el alsaciano, dialecto del alemán, este último idioma que sirve de lengua escrita y de código elaborado, y el francés. Los escritos administrativos son bilingües, por ejemplo, la declaración de impuestos, o incluso los discursos del presidente de la República, que se reparten en las dos lenguas. Es normal, pues, pensar que con una considerable cantidad de ciudadanos que manejen ese idioma, la importancia del alemán en la enseñanza resulta acrecentada.

Español.—Más de medio millón de españoles habitan en Francia, tradicional meta emigratoria de tantos compatriotas a lo largo de la historia. El mundo americano de habla hispana se dirige, sobre todo, hacia París, donde la corriente argentina y chilena, especialmente, hace sentir su presencia en los últimos años. Si los países han mirado hacia la cultura francesa, ya desde antes de la independencia, a partir de ésta ha sido y es punto constante de referencia. Naturalmente este fenómeno se encuentra estrechamente relacionado con la política cultural y económica francesa hacia aquellos países. Las implicaciones que ello tiene para un planteamiento español del continente hermano resultan evidentes y fuera de nuestro comentario lingüístico.

Añadamos la proyección histórica, cultural, económica y turística de Francia en relación con sus vecinos meridionales y queda clara la importancia del estudio de nuestra lengua en los establecimientos docentes franceses.

Rusa.—Con una referencia al número todavía relativamente reducido de alumnos que escogen el ruso se abre una circular ministerial que recomienda a todos los directores de establecimientos escolares que fomenten el estudio de este idioma, haciendo ver el valor formativo que comporta. Por su estructura y compleja morfología puede jugar un papel análogo al del latín o del griego, con la ventaja de tratarse de una lengua moderna, al desarrollar el gusto por el análisis, la reflexión y el método. Conviene además, añade, disipar el prejuicio de que se trata de una lengua difícil. Está menos alejada del francés de lo que se supone. En pocos días se domina el alfabeto cirílico; se encuentran gran número de palabras rusas de raíces indoeuropeas muy conocidas, lo que facilita el estudio del vocabulario; la fonética y la ortografía no son muy difíciles, y la simplicidad de la sintaxis permite, al cabo de pocas semanas de estudio, comenzar a expresarse en este idioma.

Se exponen, pues, razones puramente lingüísticas para el estudio de una de las lenguas de más difusión en nuestros días.

Italiano.—Las razones específicas para el estudio del italiano, aparte, naturalmente, del valor de este idioma en sí, vienen dadas por la población de nacionalidad italiana en Francia, más de medio millón de personas, y estimamos además, por el hecho de que en un departamento francés, Córcega, la lengua autóctona que coexiste con el francés, sea un dialecto del italiano, una variante del toscano.

Portugués.—Casi una décima parte de la población de Portugal se encuentra asentada en Francia por imperativos de la emigración. La glosa de semejante dato numérico ofrecería interesantes comentarios sociológicos y económicos sobre la relación entre ambos países, así como pondría de manifiesto, una vez más, el secular distanciamiento que ha mantenido España con sus vecinos del oeste.

Las instrucciones sobre la enseñanza del portugués nos parecen un modelo de comprensión de los problemas lingüísticos que una comunidad nacional tan numerosa pre-

senta para su inserción en tierra extraña y del decidido propósito de solucionarlos, en lo posible, sin menoscabo de la cultura de origen, que se trata de salvaguardar y, lo que es más, de presentar y resaltar a aquellos alumnos cuyo bajo nivel de partida implica, en muchos casos, un gran desconocimiento de los valores de su propio país.

En el sentido anteriormente expuesto, mencionan las instrucciones ministeriales que la doble misión de formación personal y de mejora de las relaciones humanas que lleva consigo la enseñanza de las lenguas modernas, la cumple el estudio del portugués, ya que cuando se dirige a los alumnos franceses les facilita la comprensión de los grupos que forman la sociedad a la que pertenecen y cuando lo hace a los alumnos portugueses les ayuda a situarse mejor en el contexto de las dos culturas.

Así pues, las instrucciones separan en principio la enseñanza dirigida a los alumnos franceses, que implica el aprendizaje de una lengua extranjera, de la que tiene como objetivo a los alumnos portugueses, que supone el estudio de la lengua materna. En este último caso hay una triple finalidad: aprendizaje de la comunicación oral y escrita en la propia lengua; conocimiento del país de origen, en sí mismo y en relación con el país de acogida, es decir, toma de conciencia de la propia identidad, junto con el descubrimiento de los países de lengua portuguesa; por último, enseñanza de la lengua materna como apoyo para una mejor comprensión de los mecanismos de razonamiento comunes a las dos lenguas y como enriquecimiento de los campos semánticos del portugués y del francés.

El logro de estos objetivos se enfoca con realismo al mencionar el carácter heterogéneo de las clases de alumnos portugueses, en especial en 6e y 5e, lo que dificulta la labor del profesor. En efecto, los retrasos escolares de uno, dos o tres años hacen que los alumnos sean de edades diversas; el nivel de conocimiento de la lengua es muy variable, algunos la hablan y escriben bien; otros, con más años de residencia en Francia, sufren gran cantidad de interferencias, leen con dificultad y escriben mal; hay quienes no saben escribirla y, por fin, para muchos, ya nacidos en Francia, el conocimiento de la lengua de sus padres llega a ser casi nulo.

Si se añade ahora que lógicamente el conocimiento del francés no es homogéneo, queda de manifiesto no sólo la dificultad de la enseñanza, sino además la toma de conciencia de los problemas que una minoría lingüística de características específicas ofrece y el propósito de buscarles una solución integradora. El profesor habrá de motivar a sus alumnos, individual y colectivamente, y construir su programa en torno a los centros de interés que les sean comunes, entre los que se incluyen temas de geografía e historia del mundo de lengua portuguesa. Se destaca un aspecto del valor de la lingüística contrastiva, al mencionar que los retrasos en francés pueden subsanarse con el curso de portugués que facilitará el progreso en aquel idioma, tanto en los niveles de lengua como en los de comparación de culturas.

Digamos, para finalizar este apartado, que además de la enseñanza a alumnos franceses y portugueses por separado, se contempla la existencia normal de clases mixtas con mayor número de unos o de otros, en las que con las matizaciones lingüísticas oportunas y enfoques apropiados a cada caso, se da la prioridad a quienes cuenten con la mayoría.

Arabe.—El público doble al que se refieren las instrucciones sobre la enseñanza del árabe está compuesto, evidentemente, de alumnos franceses y árabes, englobando, bajo esta última apelación, a todos los emigrantes procedentes del norte de África. Si la población argelina en Francia es de más de ochocientos mil personas, podría calcularse en cerca del millón el total que esté en relación con aquella lengua, una vez añadidos marroquíes y tunecinos.

Las motivaciones de dicho público son muy variadas. Los alumnos franceses podrán contemplar la posibilidad futura de empleos para quienes hablen tal lengua, ser atraídos por el exotismo de lo oriental o desear una mejor comunicación con sus compañeros árabes. Para éstos las motivaciones se amplían, bien por la idea de volver a las sociedades de origen, bien por el deseo de afirmar sus propias raíces, aun pensando en quedarse en Francia.

En todo caso, en los primeros cursos el número de alumnos árabes es superior al de los franceses y su situación en cuanto al idioma es muy diversa, desde quienes hablan

árabe en sus casas a los que sólo conocen el francés, con toda una serie de interferencias mutuas.

Por otro lado, se plantea el problema de la existencia del árabe literal, el de la comunicación escrita y el del código elaborado, frente a los diversos dialectos utilizados en el habla corriente. Puesto que no es factible la enseñanza simultánea del literal y de un dialecto, el estudio ha de enfocarse sobre aquél, aunque al mismo tiempo se debe animar a los alumnos a que hablen en sus casas el correspondiente dialecto y al profesor a que aprenda, al menos, un dialecto mogrebino con objeto de lograr una mejor relación con sus alumnos.

La enseñanza del árabe literal constituye, a su vez, una ventaja, al reducir en cierto modo la disparidad de niveles, puesto que la escritura árabe no se utiliza apenas para la notación de los dialectos, es una barrera frente a las interferencias que éstos producen en sus hablantes al enfrentarse con el literal, es un punto de partida que los acerca a los no hablantes del idioma.

Hebreo.—Las instrucciones para el estudio del hebreo mencionan la importancia que si enseñanza ha tenido en Francia. Una de las tres primeras cátedras del Colegio de Francia, fundado por Francisco I en el siglo XVI, estaba dedicada a esta materia. En la lista de cursos para el año 1794, antes de la creación de la «Escuela de lenguas para jóvenes», durante la Revolución Francesa, se citaba igualmente de forma expresa al hebreo. Su aparición en la enseñanza secundaria data de la pasada década de los años setenta. Parece evidente que esta inclusión en los planes de estudio no es ajena, por otra parte, a la considerable población judía de Francia, unas setecientas mil personas, que las coloca en cuarta posición mundial en este sentido, tras los Estados Unidos, Israel y Rusia.

Es interesante la consideración de que el objetivo es la lengua contemporánea, de forma tal que el alumno maneje en todos los planos la lengua cotidiana. Ahora bien, puesto que se trata de una lengua portadora de una cultura y una civilización milenarias sería difícil el estudio sin una referencia constante a su historia. El alumno se dará cuenta muy pronto de que el hebreo no merece su reputación de lengua difícil y descubrirá el placer intelectual de leer en el original y de comprender un texto bíblico, de descifrar un párrafo de los manuscritos del Mar Muerto, de reflexionar sobre una máxima de los doctores de la Sinagoga o de sentir un poema de Juda Halevy o de un autor contemporáneo. Deben contribuir a la consecución de estos objetivos el reducido número de alumnos por clase y el elevado grado de motivación que les ha llevado a elegir esta lengua.

Todos los cursos de lenguas modernas de 6e a 3e tienen fijados sus correspondientes objetivos con las instrucciones adecuadas para el dominio de un programa gramatical y otro léxico, ambos explícitos. En este último aparecen las listas de palabras que se estima ha de manejar el alumno al término de sus estudios; ciertamente es indicativo, pero no cabe duda que el profesor ordenará sus enseñanzas en función de aquéllas.

Las recientes instrucciones publicadas en relación con la entrada en vigor del nuevo plan de estudios para la 2e, el curso 80-81 («Boletín Oficial del Ministerio de Educación» de 14 y 21 de mayo de 1981) mencionan que la enseñanza de las lenguas vivas en el 2.º ciclo (2e, 1re y terminal, es decir, 2.º, 3.º y COU en España) ha de contribuir al desarrollo de la personalidad del individuo en el seno del grupo humano, así como a la formación del carácter por medio de la práctica consciente del esfuerzo, lo que constituye el objetivo general de la educación, al tiempo que los objetivos particulares son: la consolidación de lo adquirido en el primer ciclo; profundizar en esa adquisición, en especial en el campo de los conocimientos lingüísticos fundamentales (comprender, hablar, leer y escribir); aumentar la información de los alumnos en el aspecto cultural, a través del estudio de todo tipo de documentos, representativos de las civilizaciones y culturas de los pueblos cuya lengua se estudia; proporcionar a los alumnos los medios para un desarrollo autónomo posterior en el estudio de las lenguas elegidas. Teniendo en cuenta la prioridad lingüística fundamental, tales objetivos se deben considerar como interdependientes y complementarios.

Los programas que acompañan estas instrucciones, tras

recordar que la gramática no es un objetivo, sino un medio, ofrecen una recopilación y ampliación de lo estudiado en el Collège. No existe programa léxico por entenderse que una vez dominado el vocabulario básico de los cursos anteriores, el tipo de trabajo debe enfocarse hacia una gran libertad en este terreno, en relación con los temas sobre los que se trabaja. Destaca, pues, la minuciosidad del programa gramatical, a lo que se añaden igualmente referencias culturales, de civilización y literatura, sobre las que habrá de versar el trabajo del segundo ciclo.

A título de ejemplo, mencionaremos que el programa gramatical de consolidación para 2e de lengua inglesa, se divide en una presentación funcional y semántica, que un profesor de inglés, familiarizado con *A Communicative Grammar of English*, de Leech y Svartvik, podría imaginar, y una presentación gramatical que agrupa los temas de una forma parecida a *A Grammar of Contemporary English*, de Quirk, Greenbaum, Leech y Svartvik. Esta alusión la hacemos, evidentemente, para subrayar el planteamiento moderno de que hacen gala las instrucciones comentadas.

Como ejemplo del programa cultural, citamos el referente a la enseñanza del español.

España:

1. «Las Españas» y los hombres que allí viven. Es aconsejable la utilización del mapa para situar los lugares donde se desarrollan las acciones evocadas por los documentos que se propongan.
2. La historia personal de los españoles en las situaciones creadas por los acontecimientos históricos y políticos de 1936 a 1957, que se evocarán muy sucintamente.
3. Algunos poemas de Unamuno, Manuel y Antonio Machado, Lorca, Alberti, etc.
4. Algunas escenas del teatro de Lorca y Alberti.
5. Si el nivel de los alumnos lo permite, se abordará la literatura clásica, explicando algunos romances, algunas páginas del *Lazarillo* o de la obra de Cervantes.
6. Los grandes pintores españoles: Greco, Murillo, Velázquez, Goya, Picasso y Miró, entre otros.
7. El folklore popular tradicional.

La América de lengua española

1. El descubrimiento y la conquista, a través de algunos textos modernos, por ejemplo, de Alejo Carpentier, Carlos Fuentes, Pablo Neruda, etc., o por medio de textos antiguos cuya lengua pueda ser accesible a los alumnos, por ejemplo: el diario de Colón, las cartas de Hernán Cortés, etc.
2. Algunos de los aspectos principales de la América hispánica: la tierra y los hombres, según el mismo planteamiento que para España.
3. La América española: continente de tres razas; las situaciones que crea esta convivencia.

Con el presente artículo quisiéramos ofrecer no sólo el breve análisis de un aspecto del sistema educativo francés cuyo contraste con el español podría ser provechoso para los docentes, sino, además, contribuir a una toma de conciencia generalizada sobre la importancia que deben tener en la hora presente los estudios de lenguas modernas en España. En efecto, el constante de las relaciones internacionales, ya sean políticas, culturales o económicas, y la inexorable entrada de nuestro país en todo tipo de organismos, precisa con urgencia de personas capacitadas en este terreno, desde el ciudadano corriente, que viaja al exterior como jamás con anterioridad, hasta los especialistas que trabajan en instituciones supranacionales. El papel que debe ganarse en el mundo un país de cerca de cuarenta millones de habitantes, portavoz de una de las lenguas más universalmente difundidas, depositario de una importante cultura específica, situado entre las naciones desarrolladas del planeta, con considerables posibilidades de proyección mundial, debe contar, entre otros muchos, con el instrumento auxiliar de una política lingüística que marque los objetivos que han de conseguirse, en cantidad y en calidad, así como los medios que hagan que aquéllos sean factibles.

(Ver anexos pág. siguiente.)

PUBLICACIONES PERIODICAS

VIDA ESCOLAR
(cinco números al año)

Precio suscripción:
500 ptas.

REVISTA DE BACHILLERATO
(cuatro números al año y dos números monográficos)

Precio suscripción:
1.000 ptas.

REVISTA DE EDUCACION
(cuatro números al año)

Precio suscripción:
1.500 ptas.

BOLETIN OFICIAL DEL MINISTERIO DE EDUCACION

— Colección Legislativa
(mensual).

Precio suscripción:
1.500 ptas.

— Actos Administrativos
(semanal).

Precio suscripción:
3.500 ptas.

Suscripción conjunta:
4.500 ptas.

Edita: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia



Venta en:

Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14. Paseo del Prado, 28. Madrid-14.
Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3. Teléfono: 449 67 22.

ACADEMIE DE VERSAILLES

LISTE DES ETABLISSEMENTS PRÉPARANT AUX DIFFÉRENTS BACCALAURÉATS BACCALAURÉATS DE TECHNICIEN (BTn) - BREVETS DE TECHNICIEN (B.T.)

La description des différentes sections de baccalauréats figure aux pages 11 à 17 dans la brochure nationale.

*

ABRÉVIATIONS POUR LES OPTIONS

IES Initiation Economique et Sociale
VSF Vie Sociale et Familiale
LVI }
LVII } 1^{re}, 2^e, 3^e langue vivante
LVIII }
G.D. Grand Débutant.

ABRÉVIATIONS POUR LES LANGUES

1 ^{re} langue : 1	Ang. _____ Anglais	ang. } all. } seconde i. } langue e. } grand r. } débutant ar. }
2 ^e langue : 2	All. _____ Allemand	
	I. _____ Italien	
3 ^e langue : 3	E. _____ Espagnol	
	R. _____ Russe	
	Ar. _____ Arabe	
	H. _____ Hébreu	
	C. _____ Chinois	
	Port. _____ Portugais	

le signe * indique que l'établissement possède une 1^{re} d'adaptation (voir page 30)

ADRESSES des ETABLISSEMENTS et INTERNATS	SECONDES DE DÉTERMINATION				TERMINALES EXISTANT en 1981
	Options obligatoires		Enseignements complémentaires	LANGUES	
	Groupe I	Groupe II			
	Technologies industrielles ou Sciences et Technologie des Laboratoires ou Sciences médico-sociales	Initiation Economique et Sociale (I.E.S.) + 1 option à choisir	Options facultatives		

78 - YVELINES

1^{er} District : LA CELLE-SAINT-CLOUD

106 LA CELLE-SAINT-CLOUD 78170 Lycée avenue Corneille Tél. : 969-40-03 et 969-86-87 Code 078 2822 U.		IES + 1 option au choix parmi : Grec Latin LVII * Grec G.D. LVII G.D. Gestion Arts plastiques Activités sportives spécialisées.	LVIII Arts plastiques Musique Préparation VSF Dactylographie	Ang. 1-2 All. 1-2 E. 2 R. 2 I. 2-3 i.	A1 A2 A3 A4 A5 A7 bis B1 B2 C D G1 G2
106 MARLY-LE-ROI 78160 Antenne du Lycée Corneille 6, avenue du Chenil Tél. 958-06-21 Code 078 2822 U.		IES + 1 option au choix parmi : Latin LVII	Arts plastiques Musique	Ang. 1-2 All. 1-2 E. 2 R. 2	

2^e District : MANTES-LA-JOLIE

107 MANTES-LA-JOLIE 78201 Lycée Saint-Exupéry 8, rue M.-Fouque Tél. 094-17-55 Code 078 2539 L.	Sciences médico- sociales	IES + 1 option au choix parmi : Latin LVII * Grec G.D. LVII G.D. Gestion	LVIII Dactylographie	Ang. 1-2 All. 1-2 E. 2-3 R. 1-2-3 ang. all.	A1 A2 A4 A5 B1 B2 C D G1 G2 G3 F8
108 L.T. J.-Rostand 7, rue F.-Bodet Tél. 094-09-21 Code 078 2540 M	Technologies industrielles	IES + 1 option au choix parmi : LVII LVII G.D. Gestion Technologie	Préparation VSF Dactylographie	Ang. 1 All. 1-2 E. 2 all. e.	B2 E F1 F3 G1 G2 G3

* option Grec G.D. ouverte si effectifs suffisants.

ADRESSES des ÉTABLISSEMENTS et Internats	SECONDES DE DÉTERMINATION		LANGUES	TERMINALES EXISTANT EN 1981	
	Options obligatoires				Options facultatives
	Groupe I	Groupe II			

3^e District : LES MUREAUX

109 LES MUREAUX 78130 Lycée 2, rue A.-Thomas Tél. 474-26-02 Code 078 0422 K.		IES + 1 option au choix parmi : Grec Latin LVII	Arts plastiques Musique	Ang. 1-2 All. 1-2 E. 2	A2 A4 C D
---	--	--	----------------------------	------------------------------	--------------

4^e District : POISSY

110 POISSY 78303 Lycée Le Corbusier 88, rue de Villiers Tél. 965-13-55 et 17-02 Code 078 2546 U Int. Filles.	Sciences médico- sociales	IES + 1 option au choix parmi : Grec Latin (1) * Grec G.D. (1) * Latin G.D. LVII LVII G.D. Gestion	LVIII Arts plastiques Musique Préparation VSF Dactylographie	Ang. 1-2 All. 1-2 E. 2-3 I. 2-3 R. 2-3 C. 3 all. e.	A1, A2 A4 A5 A6 bis B1 B2 C D F8 G1 G2 G3
--	---------------------------------	---	--	--	--

5^e District : RAMBOUILLET

111 RAMBOUILLET 78120 Lycée Bascan 5, av. du Général-Leclerc Tél. 483-21-81 et 483-06-87 Code 078 2549 X. Int. mixte.	Technologies industrielles	IES + 1 option au choix parmi : Grec Latin LVII LVII G.D. Gestion Technologie : Arts plastiques Musique Activités sportives spécialisées.	LVIII Arts plastiques Musique Préparation VSF Dactylographie	Ang. 1-2 All. 1-2 E. 1-2 I. 2-3 R. 2-3 e.	A2 A4 A5 A6 bis A7 bis B1 B2 C D F1 F3 G1 G2 G3
---	-------------------------------	---	--	--	--

6^e District : SAINT-GERMAIN-EN-LAYE

112 SAINT-GERMAIN-EN-LAYE 78100 Lycée M.-Roby 6, rue Giraud-Teulon Tél. 973-65-11 Code 078 2553 B. Int. réservé à la section sport-études.	Technologies industrielles (à Léonard- de-Vinci)	IES + 1 option au choix parmi : Grec Latin LVII Activités sportives spécialisées.	Arts plastiques Musique	Ang. 1-2 All. 1-2 E. 2 R. 2	A2 A4 C D
113 Lycée Debussy 30, rue A.-Dumas Tél. 973-46-11 Code 078 2555 D. Int. Filles.		IES + 1 option au choix parmi : Grec Latin LVII Grec G.D.	LVIII Arts plastiques Musique	Ang. 1-2 All. 1-2-3 E. 1-2-3 R. 1-2-3 C. 2-3	A1 A2 A4 A5 C D
114 Lycée International Rue du Fer-à-Cheval Tél. 451-94-11 Code 078 2554 C.		IES + 1 option au choix parmi : Latin LVII Activités sportives spécialisées.	Arts plastiques Musique	Ang. 1-2 All. 1-2 E. 1-2 I. 1-2 R. 1-2 Port. 1 * (2)	A2 A4 B1 B2 C D
115 Lycée agricole et horticole St-Germain - Chambourcy Tél. 973-75-11 Int. Mixte. Voir également p. 34					D' BTA option horti- culture (sous-opt. cultures légumières productions flo- rales, pépinières d'ornement et fruitières).
10 L.T. Léonard de Vinci * 2, boulevard Berlioz Tél. 973-44-20 Code 078 2556 E.	Technologies industrielles	LVII	Arts plastiques	Ang. 1 All. 1-2	E F1 F3
116 L.T. J.-B. Poquelin * 72, rue L.-Desoyer Tél. 973-60-70 et 973-89-11 Code 078 2557 F.	Sciences et technologie des labora- toires ou sciences médico- sociales.	IES + 1 option au choix parmi : Latin LVII LVII G.D. Gestion	Arts plastiques Préparation VSF Dactylographie	Ang. 1-2 All. 1-2 E. 2 R. 2 e.	B1 B2 F7 F7' F8 G1 G2 G3

* (1) options Grand Débutant ouvertes si effectifs suffisants.

* (2) néerlandais, danois, suédois comme LVI ou LVII.

2

Proyecto de intercambio escolar

[Entre el I. B. Mixto de Sitges (Barcelona) y el Lycée «J. J. Rousseau» de Thonon les Bains (Haute Savoie)]

Elaborado por: Seminario de Francés I. B. Mixto de Sitges.
Jefe de Seminario: Antonio Fernández Lentisco

INDICE

1. DATOS DEL INTERCAMBIO.
 - 1.1. Centros que lo organizan.
 - 1.2. Alumnos participantes.
 - 1.3. Profesores responsables del intercambio.
 - 1.4. Fechas del intercambio escolar Sitges/Thonon 80.
 - 1.5. Alojamiento.
 - 1.6. Presupuesto económico y financiación.
 - 1.7. Documentación.
2. POR QUE EL INTERCAMBIO: SUS OBJETIVOS.
3. EN QUE CONSISTE EL INTERCAMBIO ESCOLAR: PREPARACION Y REALIZACION.
 - 3.1. Preparación del intercambio.
 - 3.2. Realización del intercambio.
 - 3.3. Después del intercambio.
4. CONCLUSION.

1. DATOS DEL INTERCAMBIO

1.1. Centros que lo organizan:

1.1.1. I. B. Mixto de Sitges (Barcelona), teléfono (93) 894 37 12.

Número total de alumnos: 230.

Alumnos de francés:

1.º de BUP	8
2.º de BUP	22
3.º de BUP	13
COU	22
TOTAL	65

De estos datos se deduce que sólo un 28,2 por 100 del total de alumnos matriculados estudian la lengua francesa; es decir, poco más de la cuarta parte de estudiantes de francés frente al elevado porcentaje de los que han escogido el inglés como idioma moderno. Queda, pues, claramente manifiesta la notable y preocupante —para quienes nos dedicamos a la enseñanza del francés— inferioridad numérica del alumnado de francés frente al de inglés.

Al examinar los porcentajes aproximados de alumnos de francés en los distintos cursos:

COU	47 %
3.º de BUP	35 %
2.º de BUP	30 %
1.º de BUP	10 %

puede apreciarse la disminución progresiva que, de forma acelerada y alarmante (basta con pensar en el porcentaje de 1.º de BUP), experimenta el estudio del francés —fenómeno conocido y previsible desde hace tiempo, que afecta a todos los niveles de la enseñanza, en especial a EGB y a BUP, pero que acusamos en extremo en este centro docente.

1.1.2. Lycée «J. J. Rousseau» de Thonon Les Bains (74200-France): El número aproximado de alumnos de este centro es superior a 1.000, estudiando la mayor parte de ellos español como primera lengua extranjera.

1.2. Alumnos participantes:

1.2.1. Del I. B. Mixto de Sitges:

Alumnos de 1.º de BUP	4
Alumnos de 2.º de BUP	12
Alumnos de 3.º de BUP	6
Alumnos de COU	11

Total de alumnos participantes .. 33

1.2.2. Del Lycée «J. J. Rousseau» de Thonon: Un número parecido al de alumnos españoles, con edades y niveles de conocimiento de idioma similares.

1.3. Profesores responsables del intercambio:

1.3.1. Por el I. B. Mixto de Sitges: Don Antonio Fernández Lentisco, profesor agregado de francés del citado centro.

Participa también en el intercambio, como profesora acompañante durante el viaje de los alumnos de Sitges a Thonon y su estancia allí, doña María Luisa Hernández, catedrática de dibujo del centro.

1.3.2. Por el Lycée «J. J. Rousseau» de Thonon: Mme. Minginette, profesora de español de este centro.

Colaboran también, como profesores acompañantes de los alumnos franceses durante su estancia en Sitges, M. Durand y M. Pérez, profesores de español.

1.4. Fechas del intercambio escolar Sitges/Thonon 80:

1.4.1. Estancia de los alumnos del I. B. de Sitges en Thonon: Del 21 al 30 de marzo de 1980, ambos inclusive.

La salida de Sitges se efectuará el 20 de marzo y la fecha de llegada será la del 31 del mismo mes, siendo el tren el medio de transporte utilizado.

Tanto las fechas del viaje a Francia como la duración del mismo se han fijado en función de diversos factores y criterios. En primer lugar, somos partidarios de llevar a cabo el intercambio —nos referimos a los viajes— dentro del período lectivo y más aún si se trata, como en este caso, de la primera vez que un centro escolar —o los dos— lo organizan.

De esta forma, el número de objetivos alcanzables será mayor, podrán realizarse una serie de actividades en común (académicas, culturales, etc.), los profesores orientarán y controlarán mejor a los alumnos, etc..., todo lo cual es más difícil de conseguir en período de vacaciones.

En segundo lugar, hemos elegido el final del segundo trimestre días después de las fechas fijadas para las sesiones

de la tercera evaluación, porque consideramos que hacerlo más tarde podría repercutir en el proceso final y más laborioso del curso, incidiendo tal vez negativamente en los resultados académicos del mismo, y hacerlo antes imposibilitaría la adecuada y madurada preparación del intercambio a la que nos referiremos más adelante.

En cuanto a la duración de la estancia en el país extranjero, pensamos que se pueden establecer como límites (mínimo y máximo) la estancia de diez días y la de veinte días —nos referimos, claro está, a los intercambios escolares en grupo, especialmente a los realizados en periodo de clases—. Menos de diez días sería precipitado e insuficiente; más de veinte días podría incidir muy negativamente en la marcha normal del curso y entorpecer el progresivo y normal aprendizaje de los alumnos. En nuestro caso, la estancia en Thonon será de diez días, periodo suficiente, a nuestro juicio, que nos permite programar, de forma completa, buen número de actividades. Al ser muy pocos los días de clase a que los alumnos dejan de asistir, no ha sido necesario hacer ninguna selección en base a la capacidad intelectual o al rendimiento académico de los alumnos que han solicitado participar en el intercambio; hemos procurado, pues, conseguir el mayor número de participantes.

1.4.2. Estancia de los alumnos del Lycée «J. J. Rousseau» de Thonon en Sitges: Del 16 al 24 (25?) de abril de 1980, ambos días inclusive.

La salida de Thonon se realizará el 15 de abril, siendo la llegada a dicha localidad, en viaje de regreso, el 25 (26?) del mismo mes.

El medio de transporte utilizado será también el tren.

Los profesores promotores del intercambio por parte francesa han seguido parecidos criterios a los nuestros, expuestos anteriormente, para determinar las fechas y la duración de su estancia entre nosotros.

1.5. El alojamiento:

Durante su estancia en la localidad extranjera, cada uno de nuestros alumnos se alojará en casa de la familia del alumno francés que le haya sido asignado como correspondiente (del término francés); éste, a su vez, residirá en casa de su colega español mientras dure su visita a Sitges.

La familia —los padres— que aloje(n) a cada uno de los alumnos se hará cargo por completo del mismo, permitiéndole asistir a todas las actividades programadas y haciéndose responsable de él el resto del tiempo. (Ver Anexo IV.)

Contamos con algunos alumnos, españoles y franceses, que por determinadas razones no pueden alojar a nadie en casa, deseando, no obstante, participar en el intercambio. Estos alumnos podrán realizar el viaje gracias al ofrecimiento de otros compañeros suyos de recibir en sus hogares a los alumnos del intercambio, aunque no participen en él.

1.6. Presupuesto económico y financiación:

(Exponemos a continuación sólo lo referente al I. B. de Sitges, si bien suponemos que los datos relativos al apartado de gastos serán aproximadamente iguales.)

1.6.1. Gastos (por participante):

	<u>Pesetas</u>
Billete de tren ida/vuelta, en litera	7.460
Autocares para excursiones programadas a Barcelona, a Monserrat y a la comarca de Garraf, a realizar durante la estancia de los estudiantes franceses en Sitges	2.540
TOTAL DE GASTOS	10.000

NOTA: El importe del billete de tren es exacto, según la información de RENFE; la cifra que damos para sufragar gastos de excursiones es apreciativa, según cálculos comparativos, pudiendo servir la eventual suma sobrante para destinarla a otras actividades (fiesta de despedida, obsequio-recuerdo para el Departamento de Español del Lycée francés...).

1.6.2. Financiación: Por el momento no contamos con ninguna ayuda económica para sufragar los gastos antes detallados; el centro no dispone de medios para hacerlo. Esperamos en breve la contestación a nuestra solicitud de ayuda a algunas entidades locales (Cajas de Ahorros, Ayuntamiento, Asociación de Padres de Alumnos...) (1).

Por su parte, los alumnos tienen la intención de organizar una rifa, vender pegatinas, etc., para así disminuir en lo posible la aportación económica personal.

Una vez conocida la cantidad recaudada, por uno u otro medio, se dividirá entre el número total de participantes (profesores incluidos), cada uno de los cuales deberá entonces aportar la cantidad restante que complete la cifra de 10.000 pesetas, fijada para gastos del intercambio.

Para evitar impedimentos y discriminaciones de tipo económico, hemos comunicado que aquellos alumnos que, teniendo interés en realizar el viaje, no puedan satisfacer la cantidad fijada, lo harán de forma gratuita.

Con el ánimo de reducir al máximo los gastos, los profesores participantes contribuirán con la misma cantidad que los alumnos y se alojarán en casa de sus colegas franceses.

Una vez finalizado el viaje, se redactará un informe económico del mismo, que se pondrá a disposición de cuantas personas o entidades hayan participado o colaborado de alguna manera en él.

Todas las aportaciones económicas —de cada participante, de las posibles subvenciones, etc.—, serán ingresadas en una cuenta corriente del I. B. de Sitges, quedando constancia en Secretaría del estado de cuenta.

1.7. Documentación:

Cada alumno deberá ir provisto de la siguiente documentación durante el viaje a Francia:

- Documento Nacional de Identidad o Pasaporte.
 - Autorización oficial del padre —o persona capaz legalmente— para viajar al extranjero, caso de ser menor de edad el alumno.
 - Documento firmado por el padre o representante legal que confiera poder al profesor responsable del intercambio para decidir el adecuado tratamiento quirúrgico o médico en caso necesario. (Ver Anexo I.)
 - Aconsejable: Carnet Internacional de Estudiantes.
- La Secretaría del Instituto nos proporcionará la documentación necesaria relativa al seguro de enfermedad y de accidente en los desplazamientos —al extranjero en este caso.

2. POR QUE EL INTERCAMBIO: SUS OBJETIVOS

La razón de ser del intercambio escolar, su justificación, viene dada por la amplia y compleja gama de objetivos que ofrece y que normalmente se consiguen, según experiencias en anteriores intercambios. Nos limitaremos a clasificar y señalar los que, a nuestro juicio, son los objetivos más interesantes:

Pedagógicos:

- Motivación del alumno.
- Total inmersión en el país y en su lengua.
- Práctica motivada del idioma a diferentes niveles y en muy diversas situaciones.
- Adquisición de nuevas estructuras y expresiones gramaticales más vivas.
- Enriquecimiento léxico y adquisición de vocablos de argot.
- Descubrimiento personal del valor significativo de las oposiciones fonológicas y de la tensión articulatoria del francés.
- Apreciación y valoración del ritmo y de la entonación franceses.

(1) Este proyecto de intercambio fue seleccionado por la Asociación de Amigos de la Lengua Francesa y se le concedió una ayuda de 70.000 pesetas.

Culturales:

- Contacto y conocimiento directo de una determinada región francesa (Alta Saboya).
- Acercamiento a la historia y a las tradiciones folklóricas de esa zona.
- Enriquecimiento artístico por medio de la contemplación de obras de arte y monumentos.

Personales:

- Observación de un sistema de enseñanza y de normas disciplinarias diferentes en algunos aspectos a los nuestros.
 - Convivencia con una familia francesa y con jóvenes de la misma edad, pero con mentalidad y costumbres tal vez diferentes.
 - Posible establecimiento de lazos de verdadera amistad.
 - Enriquecimiento crítico al tener una ampliación de perspectivas, un engrandecimiento del pequeño «mundo» conocido.
 - Necesidad de saber desenvolverse en situaciones nuevas, de perder un poco de timidez.
 - Mejor conocimiento de los propios compañeros del Instituto.
 - Descubrimiento o desarrollo de la conciencia de grupo.
- Estos son, creemos, los principales objetivos, más directos, a conseguir a corta distancia por medio de las actividades cuidadosamente escogidas y programadas para su realización durante el intercambio (los viajes).
- A larga distancia estos intercambios escolares contribuirían de forma importante a conseguir esa urgente revitalización de la enseñanza del francés en nuestros centros escolares.

3. EN QUE CONSISTE EL INTERCAMBIO ESCOLAR: PREPARACION Y REALIZACION

Aunque de manera general se suele considerar por intercambio solamente aquellas actividades realizadas durante la visita a uno u otro país, es decir, se confunde intercambio y estancia de un grupo en el país y en las casas de otro grupo que posteriormente será recibido por aquél en condiciones similares, queremos precisar, no obstante, que para nosotros es algo más que eso. Por supuesto, la fase más importante del intercambio es la de los viajes a cada una de las localidades que la organizan. Pero hay también otras fases, el antes y el después del mismo, que tienen igualmente importancia y que merecen su atención y adecuado tratamiento.

En nuestra opinión, el intercambio escolar comienza en el momento en que se propone a los alumnos la realización de aquél, tras haberles explicado en qué consiste; la acción y los efectos del intercambio terminarán, se avisarán o disminuirán según la personal actitud de los estudiantes y la labor de los profesores.

Vamos a exponer a continuación cómo son esas tres fases del intercambio, de acuerdo con nuestro criterio y la experiencia de éste y otros años.

3.1. Preparación del intercambio:

No vamos a presentar las diferentes etapas de esta preparación según su índole ni haremos una clasificación de ellas; sean de tipo técnico, pedagógico, administrativo, etc., o como sean, expondremos esas diferentes fases conforme las hemos ido realizando, es decir, de forma cronológica.

3.1.1. Propuesta de intercambio: Por las positivas experiencias obtenidas en anteriores intercambios, y tras considerar las circunstancias especiales que incitan a emprender un relanzamiento del francés en nuestro centro, según lo expuesto anteriormente, don Antonio Fernández Lentisco, jefe del Seminario de Francés, propone a los miembros de la Dirección llevar a cabo un intercambio; esta propuesta es recibida y aceptada con interés.

3.1.2. Localización y elección del centro francés corres-

pondiente: Con el visto bueno de la Dirección y la acogida favorable, por parte de los alumnos, de la sugerencia, sin descender a detalles, se inician las gestiones para entrar en contacto con un centro francés de parecidas características al nuestro y dispuesto a participar.

No nos fue necesario recurrir a la valiosa ayuda que en estos casos facilitan determinados organismos y entidades (Institut Français, Embajada Francesa, Asociación Española de Amigos de la Lengua Francesa...), que cuentan con una relación de centros escolares franceses solicitando entrar en contacto con otros centros españoles.

En nuestro caso se hizo de forma directa, por carta, entre Mme. Minginette y don A. Fernández.

3.1.3. Anuncio oficial del intercambio: Información e invitación a los alumnos.

Oralmente, y en tiempo de clase de francés, se informa ampliamente a todos los alumnos, invitándoles a participar. Se les facilitan los datos que se tengan sobre el lugar, se localiza en el mapa, etc... Los alumnos comienzan a pensar en Thonon, a desear conocerlo, a imaginarlo... Una nueva y fuerte motivación, que irán en aumento progresivo.

3.1.4. Información a los padres: A todos los padres de alumnos de francés del centro se les envía una circular informando, de forma completa, sobre los aspectos principales del intercambio.

3.1.5. Solicitud de participación: Junto con la circular informativa se les envía a los padres un formulario que el padre o responsable legal deberá cumplimentar en el caso de que su hijo/a desee inscribirse. Además de la autorización escrita, se piden también unos datos laborales y familiares (ver Anexo II), que serán de gran utilidad para establecer los acoplamientos de alumnos. Esta autorización paterna (y solicitud de participación a la vez) quedan en poder del profesor responsable del intercambio.

Se fija un plazo para presentar la solicitud de inscripción con objeto de poder comunicar lo antes posible al profesor francés responsable, el número casi definitivo de alumnos inscritos y sus datos personales; así se podrá intentar formar dos grupos más o menos homogéneos. Este plazo de inscripción podrá ampliarse posteriormente, como en nuestro caso, si se considera que se pueden aceptar más participantes.

3.1.6. Ficha personal del participante (ver Anexo III): Con algunos datos recogidos ya en la solicitud de participación y otros de carácter y las preferencias del alumno, éste rellenará esa ficha personal, que acompañará de una fotografía. Recogidas todas las fichas, se enviarán a Francia.

3.1.7. Actividad en clase: Correspondencia escolar.

No hay que olvidar que organizar un intercambio no es lo mismo que organizar lo que se llama un «viaje de estudios». Los objetivos también son muy diferentes. La especial y más importante preparación del intercambio ha de efectuarse en clase —de francés en este caso.

Se ha de procurar que esa curiosidad y deseo de conocer una localidad francesa y a unos futuros amigos franceses vayan en aumento. Se ha de avivar su imaginación y ampliar sus conocimientos con nuevos datos. Aquella inicial motivación hacia un país y hacia unos jóvenes estudiantes, en definitiva, ha de hacerse crecer progresivamente y, lo que es muy importante, se ha de proyectar hacia el aprendizaje de la lengua, medio indispensable y condicionador del conocimiento (más o menos) completo de un lugar, unas gentes —su civilización, su historia y sus costumbres— y un país extranjero.

El que no todos los alumnos vayan a pasar unos días en Francia no significa que aquellos que se queden dejen de participar de alguna manera en el intercambio; su participación es importante y pueden beneficiarse de no pocos aspectos positivos.

Por todas estas razones, desde que se inician los primeros contactos entre los dos centros escolares y se decide realizar conjuntamente el intercambio, se organizan simultáneamente, en los respectivos centros, una serie de actividades en clase en torno al intercambio. Estas actividades pueden ser muy diversas y son, en su mayor parte, fruto de la iniciativa de los mismos estudiantes. Exponemos, a continuación, algunas de las más interesantes:

- Envío de documentación informativa sobre la localidad y su comarca: folletos turísticos, carteles, postales, etc.

- Correspondencia personal entre algunos alumnos.
- Correspondencia de clase a clase.
- Montaje de diapositivas sobre la localidad y su comarca, acompañado de una grabación explicativa (esta misma actividad se puede realizar sobre otros muchos temas).
- Trabajos en grupos de cuatro o cinco alumnos, por escrito y/o grabados en cinta, no muy extensos, sobre temas folklóricos y tradicionales: fiestas, costumbres típicas..., ilustrados con fotografías, postales, recortes de revistas, posters, etc.
- Trabajos individuales, de tema, composición y extensión libres, a propuesta de los alumnos interesados.
- Grabaciones directas, sin preparación previa, de conversaciones, de alumnos de una misma clase en torno a temas que les interesen (de alguna manera el profesor ha de servir de moderador de este coloquio).
- Preparación de encuestas para realizar entre el alumnado del centro extranjero sobre temas como: sistema de enseñanza, la vida de los jóvenes, aspectos socio-políticos de la vida de aquel país, etc.
- Preparación de alguna de las actividades programadas para la visita de los colegas extranjeros: veladas musicales, sketches cómicos, etc.
- Selección y envío de recortes de revistas y periódicos actuales para informar determinados aspectos de la vida del propio país...

Los trabajos, una vez terminados, se envían al otro centro del intercambio, utilizándolos los profesores como material de explotación —léxica, gramatical, de motivación...— y de motivación en sus respectivas clases. La distribución de las tareas y la utilización del material recibido se hace según su dificultad y su interés con respecto a los diferentes cursos y/o niveles de conocimientos.

Por medio de todas estas actividades, que constituyen lo que llamamos correspondencia escolar, se obtienen importantes resultados desde el punto de vista lingüístico, pedagógico y de motivación. Esta fase de correspondencia escolar, de gran interés por sí misma, es imprescindible como fase previa y condicionante del intercambio —viajes— y de sus frutos.

3.1.8. Contacto entre los profesores responsables del intercambio: Aunque de forma aparentemente indirecta (pero en realidad muy activa), los profesores participan en la correspondencia escolar, ésta es, en principio, la forma de contacto propia de los alumnos, individualmente o en grupo. Los responsables del intercambio escolar Sitges/Thonon mantenemos contacto telefónico, por medio de cartas y directamente (el responsable del grupo español realizó una visita a Thonon a finales del pasado diciembre), para estudiar conjuntamente todos los aspectos del intercambio.

En esta fase de preparación hay que fijar las fechas y formas de los viajes, el número de participantes y su acomodación, el programa de actividades...

3.1.9. Información sobre la marcha del intercambio escolar: En esta etapa preparatoria se irá informando sobre las gestiones y actividades que se emprendan a todas aquellas personas y organismos que, no participando directamente con él, colaboren de alguna manera en el intercambio. Así, pues, se informará, cuando y según convenga, a:

- La Dirección del Centro (directamente).
- Los padres de alumnos participantes (por medio de circulares, reuniones, etc.).
- La Asociación de Padres de Alumnos del Centro.
- Al Ilmo. Ayuntamiento de Sitges (concejal de cultura).
- A la opinión pública (a través de los medios de difusión).

3.2. Realización del intercambio:

En este apartado trataremos todo lo concerniente al periodo de permanencia en cada una de las localidades de los grupos participantes.

3.2.1. Programa de actividades: Exponemos a continuación las actividades programadas para la visita del grupo francés a Sitges, similares a las previstas para nuestro viaje a Thonon.

3.2.1.1. Actividades en el centro escolar:

Asistencia a clases: Según la experiencia obtenida en

otros intercambios, no conviene exagerar el número de días y de horas de asistencia a clases. Creemos que, en proporción a la duración total de la estancia del grupo francés, unas ocho horas de asistencia a clases, distribuidas en tres o cuatro días, pueden bastar para obtener una apreciación general del sistema y de los métodos de enseñanza y del régimen interno del centro.

La asistencia a clases se realizará en grupos homogéneos, de no más de seis alumnos, y la asignación de clases y asignaturas se hará de acuerdo con su nivel académico.

Se solicitará previamente el permiso a los profesores a cuyas clases se desee que asistan estos grupos y, según las asignaturas y las circunstancias, dichas clases podrán organizarse de forma especial (prácticas de laboratorio, comentario de textos, análisis de temas históricos o geográficos de interés, etc.), siendo tal vez posible la participación de los estudiantes franceses en el desarrollo de la clase (sobre todo en las clases de francés).

El «planning» de asistencia a clases, además de distribuirse entre los estudiantes franceses, se pondrá a disposición de los profesores españoles afectados para que puedan programar sus clases para la fecha que corresponda de la manera que crean más oportuna.

Trabajos en grupo:

- Realización de encuestas previamente preparadas.
- Coloquios o mesas redondas en torno a temas de interés común.
- Preparación de un periódico informativo del intercambio.
- Confección de «dossiers» sobre temas de actualidad a partir de documentos periodísticos.

«Tiempo» con los profesores: En su permanencia en el centro los alumnos se reunirán durante una o dos horas con sus propios profesores para poder conjuntamente:

- Estudiar el programa previsto para el día.
- Organizar diversas actividades.
- Consultar determinados aspectos lingüísticos.
- Solucionar posibles dificultades surgidas.

3.2.1.2. Actividades culturales y recreativas:

Excursiones a:

- Barcelona.
- La comarca de Garraf.
- Montserrat.

Visitas a museos:

- Fundación Miró (Barcelona).
- Museo Picasso (Barcelona).
- Museo Romántico (Sitges).
- Museo Cau Ferrat (Sitges).

Asistencia a los actos culturales programados para la Semana de San Jordi (en su momento se facilitará el programa).

Veladas:

- «Soirée musicale».
- Velada francesa.
- Fiesta de despedida.

3.2.1.3. Actividades deportivas: Coincidiendo con la festividad de San Jordi, patrón de Cataluña, se organizarán competiciones deportivas entre alumnos del I. B. de Sitges y los estudiantes del Lycée «J. J. Rousseau» de Thonon, tales como:

- Partido de fútbol.
- Encuentro de balonmano.
- Encuentro femenino de baloncesto.
- Etc...

3.3. Después del intercambio:

Como decíamos anteriormente, el intercambio no termina o no debe terminar una vez finalizados los viajes a uno y otro país. Sus efectos perdurarán o desaparecerán según la labor animadora de los profesores y las circunstancias personales de cada uno de los participantes. Conviene, pues,

mantener y fortalecer, en lo posible, los lazos creados en el intercambio, continuando la correspondencia, las visitas recíprocas (individualmente) y la amistad nacida entre jóvenes de los dos países.

4. CONCLUSION: TRASCENDENCIA DEL INTERCAMBIO

Ante el estado preocupante de la enseñanza del francés en nuestros centros escolares y la necesidad urgente de emprender acciones revitalizadoras dentro y fuera de dichos centros, el intercambio escolar es un buen medio para hacer notar ante la opinión pública la importancia del francés, lengua de cultura y civilización, y sensibilizarla de la crisis que la enseñanza de este idioma sufre en nuestro país. A este fin, hemos querido que la noticia del intercambio trascendiese a la calle por medio de la prensa y de la radio locales y solicitando la colaboración directa de organismos oficiales (recepción de alumnos franceses en el Ayuntamiento y otras entidades.

ANEXO I

INTERCAMBIO ESCOLAR SITGES / THONON (1979-80)

D. mayor de edad, con D.N.I. n.º domiciliado en calle/autoriza a don Antonio Fernández Lentisco, profesor responsable del Intercambio escolar, con D.N.I. n.º 74.296.637, a tomar las decisiones que convengan, según prescripción facultativa, si hubiera de practicársele una intervención quirúrgica o el tratamiento médico adecuado, caso de ocurrirle algún accidente o sobrevenirle alguna enfermedad a su hijo/a: con D.N.I. n.º durante su estancia en Thonon Les Bains del de 1980 al de del mismo año, así como en los viajes de ida y vuelta a la mencionada localidad.

Firmado:

..... a de de 1980

DATOS MEDICOS DEL ALUMNO/A

Grupo Sanguíneo: RH
 Ha sido vacunado contra:
 Enfermedades crónicas que padece:
 Alergias:
 Tratamientos que debe seguir:
 Otras observaciones:

ANEXO II

INTERCAMBIO HISPANO-FRANCES SITGES / THONON (1979-80)

SOLICITUD DE PARTICIPACION

Don
 Autoriza a su hijo(a)
 de años de edad, alumno de
 (curso/grupo); domiciliado en
 calle/plaza
 n.º con teléfono n.º

a participar en el intercambio hispano-francés a realizar entre el Instituto Nacional de Bachillerato de Sitges y el Lycee de Thonon (Francia) el presente año escolar 1979/80.
 Tiene preferencia por recibir en casa:
 A un chico
 A una chica
 A un chico o a una chica.
 (Táchese lo que no convenga)

DATOS FAMILIARES:

Profesión del padre
 Profesión de la madre
 Nombre y edad de los otros hijos (si los hubiere):

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS:

Firmado:

Fecha

ANEXO III

INTERCAMBIO HISPANO-FRANCES SITGES / THONON (1979/80)

Foto

Participante
 Fecha de nacimiento
 Lugar de nacimiento
 Domicilio actual
 Teléfono n.º
 Profesión del padre
 Profesión de la madre
 Hermanos (nombre y edad)

Puede recibir:
 A un chico
 A una chica
 A un chico o a una chica
 (Táchese lo que no convenga.)

Carácter, gustos musicales, hobby's y esas cosas

OBSERVACIONES

Firmado:

Sitges a de de 1979

ANEXO IV

INTERCAMBIO ESCOLAR SITGES THONON (1979-80)

D.
 padre (o tutor) de

alumno del I.N.B. Mixto de Sitges, que aloja en su casa a alumno/a francés/a del Lycée «J. J. Rousseau» de Thonon Les Bains, se compromete a dispensar a este los cuidados que requiera y queda enterado de todas las actividades, programadas por el I.N.B. de Sitges, a realizar en grupo, dentro y fuera del centro durante la estancia de los alumnos franceses en España, permitiendo, tanto a su hijo como al cole-

ga francés, participar en dichas actividades y haciéndose responsable del alumno francés en el resto del tiempo libre.

Firmado:

..... a de de 1980

«CANTIGAS DE SANTA MARIA DE ALFONSO X EL SABIO»

Del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y C. Premio Especial Internacional del Records Critics Award.

«... Lo que *sí* fue ampliamente aclamado es esto: la sugerencia de José Luis Pérez de Arteaga en el sentido de dar un premio especial de investigación y documentación al álbum *Cantigas de Santa Maria*, producido por el Ministerio Español de Educación y Ciencia —bajo todos los aspectos, una producción imponente—. Los dos discos se presentan empaquetados bajo las cubiertas de un lujoso tomo que contiene una exhaustiva discusión y análisis (en español) de esta intrigante y relevante colección de canciones compuestas en la corte de Alfonso X (1221-1284), algunas debidas al propio, docto rey. De las 120 páginas del libro, más de un tercio están enteramente dedicadas a vividas reproducciones en color de páginas e ilustraciones del Codex Princeps, del siglo XIII, uno de los más hermosos manuscritos medievales que hayan llegando hasta nosotros, que contiene 412 de las 423 Cantigas conocidas. Reproducciones adicionales en blanco y negro acompañan a las partituras, transcritas en notación moderna, de cada una de las veintitrés cantigas grabadas (diecinueve de ellas recogidas en disco por vez primera). Y, desde luego, no es la menos atractiva característica del álbum la excelente interpretación de las obras ideada por Nelly van Ree Bernard y José María Llorens Cisteró. Este documento, es seguro, ha de proporcionar ayuda incalculable a cualquier estudioso de la música antigua».



(Del artículo de James Oestreich para HIGH FIDELITY, miembro del Jurado del IRCA, diciembre de 1981).

Esquema de programación parcial interdisciplinaria para el área filológica

Por Antonio MORENO HURTADO (*)

La idea de una programación integrada, global, no es nueva, ni siquiera reciente.

Se trata de volver, en cierto modo, a los «centros de interés» del belga Decroly y al llamado «Trabajo por equipos» del francés Coussinet, aunque el objetivo final sea ahora más ambicioso.

Los métodos céntricos globales, en oposición a los lineales, centran las enseñanzas en función de la psicología del alumno. Tratan de captar el interés del estudiante presentándole un tema desde todos sus ángulos.

En una postura extrema, la enseñanza globalizada tendería a la supresión del desdoblamiento en asignaturas; se tendería a una programación única por nivel de enseñanza.

El «Método del proyecto», de los norteamericanos Dewey y Kilpatrick, supuso un hito en este tipo de enseñanza, aunque limitaron su alcance a los primeros niveles educativos.

También allí habría una asignatura «base» durante parte del período escolar.

Hoy hablamos de Coordinación de Áreas, de Interdisciplinariedad. Enfocamos la Interdisciplinariedad en una doble vertiente: como enseñanza y como investigación (1).

Julio Casado dirige su atención hacia las Ciencias de la Naturaleza preferentemente (2).

Eloy Rada (3) nos ha dejado el trabajo más completo y claro sobre los conceptos de Epistemología, Didáctica e Interdisciplinariedad. Su aportación bibliográfica es, por otra parte, notable.

Manuel Vilaplana (4) aporta ideas generales sobre la problemática de estas actividades, mientras que Cándido Corvo (5), pisando el suelo, expone interesantes reflexiones, como la doble vertiente interdisciplinaria: *horizontal* (las relaciones entre materias afines) y *vertical* (relación con estudios precedentes y posteriores).

Sin embargo, Cándido Corvo elude el amplio campo de coordinación entre las lenguas clásicas y las modernas, por ejemplo.

Desgraciadamente hablamos más de proyectos que de realizaciones.

Se nos habla de iniciativas en germen (6) y una sola experiencia completa, que sepamos, una encuesta cultural de un INB de Valladolid (7).

Aun así, cuando se programan experiencias interdisciplinares, nos encontramos con materias de mayor afinidad, co-

mo actividades conjuntas de Filosofía, Historia, Geografía y Literatura. Alguna vez leemos proyectos de otro tipo (8).

El campo, como vemos, es amplísimo.

En lo que respecta al Área Filológica, nos enfrentamos a una serie de problemas que vamos a tratar de exponer brevemente.

COORDINACION PREVIA

Unificación de la terminología lingüística

La multiplicidad de materias y textos ha llevado a un auténtico caos terminológico al alumno.

Será nuestro primer objetivo llevar al uso de un mismo código, de un mismo sistema de nombrar los distintos conceptos.

Adaptación de programas

Hay temas que conviene adelantar o atrasar a fin de sincronizar en lo posible su presentación en las distintas asignaturas. Se iniciará la exposición en la asignatura «base» y se continuará en el resto.

Delimitación de objetivos generales y específicos de la experiencia.

Temas «base»

Nociones de Fonética.—Consideramos de primera importancia la necesidad de dar al alumno de primer curso de BUP un bagaje teórico-práctico de Fonética, de la Fonología de su propia lengua y su comparación con la de la lengua extranjera elegida.

En los cursos 2.º y 3.º se contrastará con la latina y griega, respectivamente. En el COU se iniciará al alumno en la transcripción fonética, usando directrices marcadas por la Asociación Fonética Internacional.

Ortografía comparada.—Se podrán dedicar un par de sesiones al estudio comparativo de la ortografía en las lenguas clásicas, modernas y materna. Se podría ver así la evolución de algunas palabras a partir del Indoeuropeo hacia las lenguas clásicas y germánicas, con un paso posterior a las románicas e inglés. De esto modo, el alumno podría tomar conciencia de la realidad de un bloque común.

Evolución semántica.—Un objetivo secundario de la experiencia sería el estudio de la evolución semántica, detenida en alguna palabra de un determinado idioma y que, sin embargo, ha ido evolucionando en otro u otros.

Un nuevo aspecto traería la observación de las peculiaridades.

(1) *Revista de Bachillerato (R/B)*, núm. 1, enero-marzo, 1977. Julio Casado Linarejos: «Hacia una praxis de la educación interdisciplinaria», págs. 4-12.

(2) *R/B*, núm. 9, enero-marzo, 1979. Julio Casado Linarejos: «La educación interdisciplinaria en el área de las Ciencias».

(3) *R/B*, núm. 4, octubre-diciembre, 1977. Eloy Rada García: «Sobre el concepto de interdisciplinariedad», págs. 25-33.

(4) *R/B*, núm. 12, octubre-diciembre, 1979. Manuel Vilaplana Persiva: «La coordinación interdisciplinaria», págs. 71-73.

(5) *R/B*, núm. 11, julio-septiembre, 1979. Cándido Corvo Cortés: «La interdisciplinariedad en el Bachillerato y COU», págs. 60-63.

(6) *R/B*, núm. 14, abril-junio, 1980. Carlos Álvarez de Sotomayor: «Coordinación didáctica en el interior del Centro», págs. 16-19.

(7) *R/B*, núm. 15, julio-septiembre, 1980. «Experiencia interdisciplinaria: una encuesta cultural por el Seminario de Matemáticas y Lengua y Literatura del INB "Leopoldo Cano" de Valladolid», págs. 56-61.

(*) Catedrático de Inglés del I. B. «Aguilar y Eslava». Cabra (Córdoba).

(8) *R/B*, núm. 6, abril-junio, 1978. Elías Fernández Uría: «Relaciones interdisciplinares entre la Historia y la Física-Química», págs. 78-82.

dades de los préstamos lingüísticos. La reducción o la ampliación del campo semántico, en su caso.

El choque de culturas.—Se produce al llegar al segundo estadio de la lengua extranjera y ofrece un buen número de ventajas pedagógicas como el hecho de interesar al alumno en lo nuevo, en nuevas formas de vivir, de enfrentarse a la vida diaria, etc.

El estudio de otras lenguas (modernas y clásicas) permitirá al alumno enfrentarse a las realidades culturales, políticas e individuales de los hablantes de esos idiomas.

Aportaciones de otras áreas.—La actividad de Área Social nos llevará a traducciones de textos filosóficos e históricos a partir de las lenguas clásicas y modernas. La visión de un mismo hecho histórico a través de historiadores de varias lenguas.

En el Área de las Ciencias se podría estudiar la influencia del avance científico en la ampliación del vocabulario.

Nuevo enfoque metodológico.—El estudio conjunto de temas comunes nos obliga a:

- Revisión de métodos (que eviten conflictos en los planteamientos).
- Revisión de objetivos.
- Adecuación de las fechas de exposición.

En la elección de aquellos temas que permiten la programación conjunta y simultánea, es preferible adoptar el criterio de DIACRONIA en vez de Sincronía, más acorde con las Ciencias.

En la previsión del tiempo se estudiará la duración de la experiencia y la localización exacta en el curso.

En cuanto a las características del tema interdisciplinar se concluye con la necesidad de ser:

- De clase abierta.
- De clase práctica.
- De redacción mixta (profesores y alumnos), previa distribución de cometidos.

Al programar procuramos adaptar las fechas al desarrollo normal del cuestionario de la asignatura que tomamos como «base» del tema.

En general, nos apoyamos en la programación de Lengua y Literatura Españolas.

En alguna ocasión será el idioma moderno el que obligue a una modificación de los otros programas, como es el caso de la anticipación de los temas de Fonética en Lengua Española de 1.º de BUP.

Las fechas libres servirán para el desarrollo del resto de los cuestionarios por materias.

ANEXO I

PROGRAMACION PARCIAL INTERDISCIPLINAR

PRIMER CURSO DE B.U.P.

AREA FILOLOGICA

MES DE OCTUBRE

Primera quincena

Descripción general del sistema fonológico español.

Profesorado	Alumnado
Lengua española	Todos

Temas a exponer:

- 1) La pronunciación y la expresión escrita. Fonética y Ortografía.
- 2) Fonética y Fonología española. El sistema fonológico del español.
- 3) Los elementos suprasegmentales. Acento y entonación. Aspectos expresivos.

Lengua española	Todos
-----------------	-------

Segunda quincena

Temas a exponer:

- 4a) Descripción general del sistema fonológico inglés y comparación con el español.
- 4b) Descripción general del sistema fonológico francés y comparación con el español.

Inglés	Inglés
Francés	Francés

MES DE FEBRERO

Primera quincena

- 1) La formación de palabras. Procedimiento.

Lengua española	Todos
-----------------	-------

Segunda quincena

- 2a) La formación de palabras en inglés. Compuestos y derivados.
- 2b) La formación de palabras en francés.

Inglés	Inglés
Francés	Francés

MES DE MARZO

Primera quincena

- 1) Neologismos. Préstamos lingüísticos.
- 2) La presencia de palabras españolas en el vocabulario inglés.
- 3) La presencia de palabras españolas en el vocabulario francés.
- 4) La presencia de palabras francesas en el vocabulario inglés.
- 5) La presencia de palabras inglesas en el vocabulario francés.
- 6) La presencia de palabras francesas e inglesas en el vocabulario castellano. Los lenguajes específicos.

Lengua española	Todos
Inglés	Todos
Francés	Todos
Inglés	Todos
Francés	Todos
Lengua española	Todos

MES DE MAYO

Primera quincena

- 1) La oración. Su estructura. Su significado.

Lengua española	Todos
-----------------	-------

Segunda quincena

- 2a) Las estructuras básicas del inglés. Revisión. Contraste con las españolas.
- 2b) Las estructuras básicas del Francés. Revisión. Contraste con las españolas.

Inglés	Inglés
Francés	Francés

ANEXO II

SEGUNDO CURSO DE B.U.P.

AREA FILOLOGICA

MES DE OCTUBRE

Primera quincena

- 1) Revisión del sistema fonológico español.
- 2) El alfabeto latino.
- 3) La pronunciación latina: diferencias con la española.

Profesorado	Alumnado
Lengua española	Todos
Latín	Todos
Latín	Todos

MES DE ENERO

- 1) Significación de Shakespeare en el teatro universal. Aportaciones: literaria y lingüística.
- 2) Interrelaciones del teatro español y el francés en el siglo XVII.
- 3) El problema de la traducción. La traducción de una obra literaria.
- 4) Representación de trozos selectos de obras de Molière en francés y en español.
- 5) Representación de trozos selectos de obras de Shakespeare en inglés y en español.
- 6) El uso de palabras españolas en las obras de Molière y Shakespeare.

Lengua española o/e inglés	Todos
Lengua española y francés	Todos
Lengua española	Todos
Francés	Francés
Inglés	Inglés
Francés e inglés	Todos

MES DE MAYO

- 1) La influencia de la literatura española en los escritos de lengua inglesa.
- 2) La influencia de la literatura española en los escritores de lengua francesa.
- 3) Influencia de la moderna narrativa europea en los escritores de lengua castellana.
- 4) Cervantes y su proyección mundial.
- 5a) El «Quijote» y su difusión en Inglaterra. Otras obras cervantinas. Fielding, Smollet.
- 5b) El «Quijote» y el lector francés.
- 6a) La novela picaresca en Inglaterra.
- 6b) La novela picaresca en Francia.
- 7) La moderna narrativa norteamericana.
- 8) La huella latina en las literaturas occidentales.

Inglés	Todos
Francés	Todos
Lengua española	Todos
Lengua española	Todos
Inglés	Todos
Francés	Todos
Inglés	Todos
Latín	Todos

ANEXO III

TERCER CURSO DE B.U.P.

AREA FILOLOGICA

Materias optativas: Lengua y Literatura, Latín, Griego.

MES DE OCTUBRE

Primera semana

- 1) Revisión del sistema fonológico español.
- 2) Revisión de la pronunciación latina.

Profesorado	Alumnado
Lengua española	Todos
Latín	Latín y griego

Segunda y tercera semanas

- 3) Grafía y sistema fonológico del Griego.

Griego	Griego
--------	--------

MES DE NOVIEMBRE

- 4) El Griego y las lenguas y culturas europeas.
- 5) Evolución de las lenguas a partir del Indo-europeo.
- 6) Leyes de Grimm y Verner.
- 7) Características de las lenguas germánicas.
- 8) Las lenguas clásicas: nacimiento y evolución.

Griego	Leng. Latín y Griego.
Griego	Todos
Inglés	Todos
Inglés	Todos
Latín-Griego	Todos

MES DE FEBRERO

- 1) Estudio especial de una obra de Shakespeare.
- 2) Representación de trozos selectos en inglés y en castellano.
- 3) Estudio especial de una obra de Molière.
- 4) Representación de trozos selectos en francés y en español.
- 5) La polémica sobre el teatro en el siglo XVIII
- 6) La Reforma del Teatro en Inglaterra.
- 7) El nuevo teatro francés.
- 8) Temas y formas de la literatura romántica.
- 9) Los escritores románticos ingleses.
- 9b) Los escritores románticos franceses.
- 10) La mitología griega en las literaturas occidentales.
- 11) El elemento latino en las literaturas occidentales.

Inglés	Todos
Inglés	Inglés todos
Francés	Todos
Francés	Francés todos
Lengua española	Lengua española
Inglés	Todos
Francés	Todos
Lengua española	Todos
Inglés	Inglés
Francés	Francés
Griego	Todos
Latín	Todos

Paralelamente, los seminarios de Filosofía e Historia podrían colaborar en la unificación de las grandes líneas del pensamiento a través de su historia.

Como sugerencia, indicamos los títulos de algunos temas del Cuestionario de Lengua y Literatura de 3.º de BUP, susceptibles de programación interdisciplinar:

- Sociedad y cultura medievales. Arte y Literatura.
- La transición al Renacimiento. La crisis de las formas de vida.
- La nueva organización política, económica y social de la Europa del Renacimiento. El Humanismo.
- España y Europa en el siglo XVII. Crisis del idealismo y del racionalismo renacentista en España.
- Racionalismo y criticismo en Europa. El pensamiento reformista.
- El pensamiento europeo a principios del siglo XIX. El Romanticismo.
- Realismo y Naturalismo en Europa. Ciencia y Filosofía en el siglo XIX.
- Contextos histórico-sociales. Filosofía y progreso científico.

ANEXO IV

CURSO DE ORIENTACION UNIVERSITARIA

AREA FILOLOGICA

La especial personalidad de este curso y la diversidad de procedencias del alumnado nos obligarán a revisar, desde el principio, los fundamentos del idioma.

En la lengua extranjera repasaremos las cuatro habilidades básicas.

Aunque no aparece expresamente en el programa del Seminario de Lengua Española tema alguno relativo a Fonética, creemos necesario iniciar el curso con un seminario conjunto de lenguas modernas y clásicas que permita revisar las particularidades fonológicas de cada idioma.

MES DE OCTUBRE

Primera y segunda semanas

- 1) Revisión general del sistema fonológico español.
- 2) Iniciación de la transcripción fonética.
- 3) El Alfabeto Fonético Internacional.

Profesorado

Lengua española
Lengua española
Lengua española

Alumnado

todos
Todos
Todos

Tercera y cuarta semanas

- 4) Revisión general de los sistemas fonológicos inglés, francés, griego y latino.
- 5) Ejercicios de transcripción fonética, por idiomas, incluido el castellano.

El respectivo
El respectivo

El respectivo
El respectivo

MES DE NOVIEMBRE

Primera semana

- 1) La oración gramatical como unidad estructural y como unidad de contenido.
- 2) Sintagma nominal y sintagma verbal.
- 3) El orden de palabras en español.

Lengua española
Lengua española
Lengua española

Todos
Todos
Todos

Segunda semana

- 4) Las estructuras básicas del latín.
- 5) Las estructuras básicas del griego.
- 6) Las estructuras básicas del inglés.
- 7) Las estructuras básicas del francés.
- 8) Lenguas analíticas y sintéticas.

Latín
Griego
Inglés
Francés
Lengua española

Latín
Griego
Inglés
Francés
Todos

MES DE ENERO

Segunda y tercera semanas

- 1) Oración simple y oración compleja.
- 2) La oración compleja en Latín y en Griego.
- 3) La oración compleja en francés y en inglés.

Lengua española
El respectivo
El respectivo

Todos
El respectivo
El respectivo

MES DE ABRIL

Primera semana

- 1) El uso del lenguaje en las disciplinas humanísticas.
- 2) Aportación de los Seminarios de Filosofía e Historia.
- 3) La traducción de textos filosóficos, históricos y literarios.
- 4) Ejercicios.

Lengua española
El respectivo
El respectivo
El respectivo

Todos
Todos
El respectivo
El respectivo

MES DE MAYO

Primera semana

- 1) Lengua y dialecto.
- 2) El español de América.
- 3) Variedades del inglés.
- 4) Variedades del francés.

Lengua española
Lengua española
Inglés
Francés

Todos
Todos
Inglés / todos
Francés / todos

4

«Un niveau seuil» (1) y «Adaptation de “Un niveau seuil” pour des contextes scolaires» (2)

Por Encarnación GARCIA FERNANDEZ (*)

1. INTRODUCCION

El Consejo de Europa, en su búsqueda para conseguir una unión más estrecha entre los países que lo integran, ha venido prestando desde su fundación una gran atención al conocimiento de las lenguas modernas (L2), en la medida en que este conocimiento da acceso a las culturas de los países que las hablan y contribuye al desarrollo del individuo y a su capacidad para emitir juicios de una manera responsable y libre. En último término, el estudio de las L2 conduciría al desarrollo de la comprensión mutua entre los pueblos de Europa. Dentro de esta línea el Consejo de Cooperación Cultural inicia, en la década de los setenta, unos estudios encaminados a establecer lo que se ha llamado *niveles-umbrales* de las distintas lenguas europeas: inglés, francés, español, alemán e italiano.

Estos estudios, y los documentos elaborados por las distintas comisiones de expertos, están ya evolucionando totalmente el aprendizaje de las L2 y son punto de referencia obligado para todos aquellos que, de una manera u otra (autoridades responsables de la elaboración de programas, autores de manuales, profesores, etc.), estén vinculados al aprendizaje/enseñanza de las L2.

Antes de pasar al estudio pormenorizado de los dos documentos que nos ocupan hagamos un poco de historia. En 1971, organizado por los Eurocentros y a petición del Gobierno Federal Suizo, tiene lugar en Rüschlikon (Suiza) un simposio consagrado al «contenido lingüístico, a los medios de evaluación y a su interacción en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas vivas en la educación de adultos». Este simposio era el punto de convergencia de dos proyectos mayores del Consejo de Cooperación Cultural: el proyecto relacionado con las L2, cuya finalidad es poner a disposición de la gran masa de europeos medios eficaces para el aprendizaje de las L2 con el fin de facilitar la libre circulación de las personas y de las ideas por todo el continente y el proyecto de la educación permanente. Este último permite enfocar bajo una nueva óptica la estructura y organización de la educación de adultos, diferente del método escolar tradicional en el que se hace recorrer al alumno el contenido de la materia considerada ésta globalmente (3). Con la nueva perspectiva, al contrario, el aprendizaje tiene como centro al alumno tomado individualmente, definiendo los objetivos que hay que alcanzar en función de sus necesidades, motivaciones, situación y capacidad personal. Esta nueva concepción del aprendizaje conduce a los expertos a la noción de «unidades de aprendizaje»; cada unidad pretende alcan-

zar un objetivo muy concreto que permitirá, al final de cada una de ellas terminada con éxito por el alumno, tener un cierto número de «puntos» acumulables en un período de tiempo (4).

Clausurado el simposio, y bajo la dirección de J. L. M. Trim, un grupo reducido de expertos estudió la posibilidad de poner a punto ese sistema. Se dedicaron, por una parte, el análisis de las necesidades del alumno y, por otra, el análisis noción/funcional del contenido del aprendizaje de las L2. Es el primer intento de definición de un «nivel umbral» lingüístico, es decir, de los conocimientos y competencia de comunicación básicos que permitan a un turista abordar, con cierta confianza, las transacciones y los contactos básicos de la vida corriente en un país extranjero. Se estableció además un modelo global de definición de los objetivos y se elaboraba el primer esbozo de un sistema europeo de unidades acumulables.

Dos años más tarde, en el simposio de St. Wolfgang (Austria) estas ideas fueron presentadas a los participantes al mismo para su estudio y discusión. Se consideró necesario poner a disposición del adulto que estudia una L2 un sistema de aprendizaje adoptado a sus propias necesidades y objetivos. La definición de estas necesidades no se hará solamente en términos lingüísticos y profesionales, sino que habrá que tener en cuenta también el conjunto del contexto sociocultural del aprendizaje de las L2. Esto conlleva la planificación de una política de aprendizaje de las L2 fundada en el análisis concreto de las necesidades lingüísticas de la sociedad y del individuo (5). Bajo la presidencia de R. Richterich se crea un subgrupo encargado de estudiar las necesidades.

La aproximación funcional fue considerada como la más idónea. Se debería, eso sí, profundizar en su estudio para definir los principios fundamentales de los sistemas de aprendizaje de las L2 por el sistema de unidades acumulables, sistema que sería lo suficientemente flexible para poder ser adaptado a situaciones concretas particulares.

La puesta a punto de sistemas integrados multi-media de aprendizaje fue considerado como un objetivo principal para la realización del proyecto.

En el marco de un sistema de aprendizaje de las L2 tiene una importancia capital la definición de los primeros objetivos del aprendizaje, determinados no sólo por la progresión gramatical y el desarrollo de las destrezas lingüísticas, sino también por la prioridad dada a las funciones y aptitudes correspondientes a las necesidades del estudiante. En un primer momento del aprendizaje podrían seguirse distintas vías encaminadas a alcanzar objetivos parciales de las necesidades más fundamentales, pero que convergerían para

(1) *Un niveau seuil*, Consejo de Europa, Strasbourg, 1976.

(2) *Adaptation de «Un niveau seuil» pour des contextes scolaires*, Consejo de Europa, Strasbourg, 1980.

(3) Hasta ahora, al menos en España, los programas consisten en unos contenidos que el profesor debe enseñar para alcanzar unos objetivos definidos por nuestra legislación de una manera bastante ambigua. Cf. CEYETANO ESTEBANEZ: «Desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendizaje de las lenguas modernas», REVISTA DE BACHILLERATO, núm. 15, Madrid, 1980.

(*) Catedrática de Francés del I. B. «Beatriz Galindo», Madrid.

(4) «Système d'unités capitalisables» y «unit/credit scheme» son los términos empleados en francés y en inglés, respectivamente.

(5) Este análisis de las necesidades sólo tiene valor si se realiza periódicamente y si se tiene en cuenta la evolución de la situación, de la motivación y de los recursos durante el desarrollo de todo el programa de aprendizaje.

que aquél adquiriera una primera competencia de comunicación general que le permita hacer frente al mayor número de situaciones sociales posibles. Esta es la idea del *niveau-umbral* para cuya definición se creó un subgrupo especial dentro del Consejo de Cooperación Cultural. Los asistentes al simposio se preocuparon por los problemas de la evaluación en el marco de un sistema de unidades acumulables. En este sentido se recomendó sustituir la evaluación global por «perfiles» y aconsejar la autoevaluación. Se establecieron métodos para reunir información sobre el aprendizaje de las L2 por los adultos. Finalmente se recomendó considerar la formación escolar propiamente dicha y la formación de adultos como dos aspectos íntimamente unidos de un mismo proceso. También se subrayó la importancia de la formación del profesorado.

2. THE THRESHOLD LEVEL (6)

Publicado en 1975, constituye la primera aplicación a gran escala de los principios que habían animado los trabajos del Consejo de Europa. Se trata de un análisis detallado, en términos de comportamiento complementario (7), de lo que es la aptitud para sobrevivir en una lengua extranjera mediante la realización de ciertas funciones lingüísticas que expresan o hacen referencia a unas nociones. Cuando hablamos realizamos unas funciones (afirmar, ordenar, persuadir, pedir excusas, etc.), y al realizarlas expresamos ciertas nociones o nos referimos a ellas (pedimos excusas por *haber llegado tarde, a una reunión, ayer*, etc.). Las funciones que debemos ejercer y las nociones que debemos manejar dependen de la situación de comunicación en la que nos encontramos y de la naturaleza de la comunicación. A partir de estos principios generales *The Threshold Level*, de una manera intuitiva enumera esas situaciones, las caracteriza según el contexto en el que la comunicación se vaya a realizar de acuerdo con el estatuto de los interlocutores y los temas que vayan a ser abordados para pasar, en último término, a repertoriar las realizaciones lingüísticas (estructuras gramaticales y expresiones léxicas) correspondientes.

En principio *The Threshold Level* fue concebido para adultos, pero muy pronto se dieron cuenta sus realizadores que este nivel podría ser útil a los alumnos que realizan estudios medios y servir de base a sus respectivos programas con sólo insistir más en la competencia escrita, y sustituir ciertos temas considerados como «típicamente adultos», por otros que respondieran a los intereses y experiencias de los escolares. Se elaboró, pues, una versión especial de *The Threshold Level* para uso escolar.

Por otra parte, también para el inglés, se hizo el *Waystage* (8), selección de *The Threshold Level*, que representa un objetivo intermedio aplicable en el primer año de un curso de inglés de dos años de duración. Se trata de un objetivo inferior al mínimo de competencia en lengua extranjera. Los responsables insisten en que otras opciones a partir de *The Threshold Level* hubieran sido posibles y que no se trata más que de una etapa intermedia entre otras, si bien el público al que se destina es el mismo que el de aquél. La selección ha sido hecha teniendo en cuenta los principios siguientes:

- Que el alumno realice lo antes posible una gama de funciones del lenguaje muy extensa.
- Enseñar preferentemente al principio las formas más sencillas.
- Enseñar desde el principio aquello que el alumno pueda utilizar inmediatamente.

(6) *The Threshold Level in a European unit/credit system for modern language learning by adults*, Consejo de Europa, Strasbourg, 1975.

(7) El término «comportamiento» no tiene nada que ver con las técnicas behavioristas de la enseñanza de L2 del Método audio-oral basadas en el estímulo/respuesta.

(8) J. A. VAN EK y L. G. ALEXANDER, en cooperación con la «Deutscher Volkshochschulverband: *Waystage: An intermediary objective below Threshold Level in a European unit/credit system for modern language learning by adults*. Consejo de Europa, Strasbourg, 1977.

- Proporcionar aquellos conocimientos básicos que permitan posteriormente proseguir el estudio de la lengua.

Con ello se intenta definir los conocimientos necesarios para subvenir a las necesidades de comunicación consideradas indispensables en los contactos con personas que hablan la lengua extranjera.

Esta selección ya ha sido utilizada en la elaboración de la primera parte de un proyecto multimedia.

3 ANALISIS DE «UN NIVEAU SEUIL»

Concebido según los mismos principios que *The Threshold Level*, *Un niveau seuil* presenta, sin embargo, diferencias a distintos niveles y que iremos señalando oportunamente. La primera aparece ya en el título: el empleo del artículo indeterminado indica que se trata no de «*le niveau seuil*», referencia única y definitiva, sino de algo que contiene, en potencia, varios niveles umbrales, ya que existen diferentes posibilidades de adaptación a las necesidades de los distintos públicos según los contextos. En efecto, para los autores de *Un niveau seuil* se trata de tener en cuenta, ante todo y como punto de partida, la diversidad potencial de los públicos, las necesidades, la variabilidad de los proyectos de aprendizaje, la complejidad de los contextos en los que se insertan esos proyectos y considerar, en consecuencia, que la noción de «niveau seuil», difícil de definir en sí, está sujeta a reinterpretaciones, a reajustes y a adaptaciones. El mayor peligro sería utilizar *Un niveau seuil* como único objetivo de aprendizaje. Como se nos dice en la presentación general, no es el resultado de un análisis riguroso de las necesidades en L2, ni se apoya en encuestas sociolingüísticas sobre la utilización que en determinadas circunstancias los nativos hacen de su lengua, sino que la selección de los elementos recogidos en él son fruto de la intuición y de la experiencia de sus autores; éstos han tratado de elaborar algo lo suficientemente general para que pueda ser útil a un público potencialmente mayoritario, pero al mismo tiempo mínimo en cuanto a competencia de comunicación se refiere, entendiéndose ésta de una manera funcional, es decir, con relación a lo que esta competencia permite hacer.

El documento, de unas seiscientos sesenta páginas de tamaño folio, se presenta de la forma siguiente:

3.1. Approche d'un niveau seuil (9)

En el primer capítulo, titulado *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, se desarrollan las ideas ya expuestas más arriba: enseñanza centrada en el alumno y sus necesidades; sólo hay contenidos que enseñar en la medida en que alguien quiere (o debe) aprender para hacer algo, para alcanzar unos objetivos. Esas necesidades y esos objetivos no se presentan prioritaria ni únicamente como lingüísticos, pues se aprende una L2 para servir de ella en una práctica de comunicación, de ahí que la selección y ordenación de los elementos lingüísticos sean el resultado, por una parte, de los usos privados y sociales de la lengua que se han retenido como objeto de aprendizaje, y por otra, de los códigos sociales cuya puesta en práctica acompañan y/o determinan la utilización de la lengua en una circunstancia dada. Por eso se impone una diversificación de los contenidos que responda a la multiplicidad de los objetivos posibles como resultado de un estudio previo de las necesidades. El aprendizaje se organizará según el sistema de unidades acumulables.

El segundo capítulo, *Analyse des besoins et détermination des objectifs: présentation des outils de la description*, explica cómo la noción de «necesidades» es ambigua, bien porque no se expresen, bien porque éstas cambian a lo largo del proceso de aprendizaje o bien porque no sean de naturaleza pragmática y lingüística. Tampoco existe muchas veces una relación estrecha entre las necesidades y la definición de los objetivos. En el caso en el que necesidades y objeti-

(9) Este apartado ha sido redactado por D. Coste, V. Firenczi y E. Papo.

vos concuerdan, el alumno debe realizar cierto número de actos con ayuda de la L2 y ello en circunstancias que es posible delimitar y determinar con un mínimo de precisión. Eddy Roulet (10) presenta el siguiente esquema para describir una fase de intercambio lingüístico:

un	verifica	hacia un	en una	con	y como
locutor	un	interlo-	situa-	referencia	reacción a
L	acto C	cutor I	ción S	a R	un acto A

Cada una de estas seis variables influye en la realización del hecho de habla y en la selección de los medios lingüísticos utilizados. Por eso, para precisar los objetivos del aprendizaje, hay que contestar a una serie de preguntas del tipo:

- ¿Qué estatuto, qué papel, qué características tendrá el estudiante como locutor de la lengua extranjera?
- ¿Con qué tipo de interlocutores (estatuto, papel, características) tendrá que comunicarse?
- ¿Qué actos de habla tendrá que ser capaz de realizar y en relación a qué actos de habla?
- ¿En qué situaciones?
- ¿Con referencia a qué campos de experiencia?

Las características de los interlocutores dependen de la edad (relación niño/adulto, adulto/adulto, de mayor, igual o menor edad, etc.), del sexo, del estatuto social (relación jerárquica: superior/inferior; social: vendedor/cliente, patrón/empleador) y el papel psicológico de los interlocutores (simpatía, hostilidad, mentalidad, etc.). En este sentido los intercambios pueden ser de tipo «transaccional», en el que los locutores actúan de acuerdo con su estatuto, o «personal» en el que el papel psicológico predomina, aunque en todo intercambio transaccional aparezcan elementos personales y a la inversa en lo que a sus intenciones enunciativas se refiere.

Todo locutor, cuando habla o escribe, realiza hechos de habla (11) concretos (hace preguntas, da órdenes, juzga, etc.), y en este sentido ha de ser presentada una lengua que sea objeto de un aprendizaje funcional como medio de comunicación. Las condiciones espacio-temporales (café, estafeta de correos, oficina, etc.), y el canal utilizado (conversación entre dos personas, conversación telefónica, etc.), condicionan también los intercambios lingüísticos. Fuera del acto mismo de comunicación existen los campos u objetos de referencia; las nociones sobre las que versa la comunicación no se reducen a centros de interés, es decir, a simples inventarios léxicos.

El capítulo tercero lleva por título *Les composantes d'une situation de communication en face a face et le fonctionnement du langage. Un exemple: La Poste*, que es lo suficientemente expresivo en sí mismo para que nos detengamos en él.

El capítulo cuarto, titulado *Choix pour un niveau seuil*, tras analizar las deficiencias del «Basic English» y «Le français fondamental», adopta «un niveau seuil» como competencia de comunicación, aunque esta descripción de un nivel umbral, entendido no como un proceso de adquisición de unos contenidos, sino como un nivel de dominio de la lengua extranjera, debe ser tomada, se nos dice, como provisional.

3.2. Publics et domaines (12)

Es la segunda sección del documento y consta de tres capítulos. El primero de ellos estudia los públicos, cuyas necesidades se han tenido en cuenta al elaborar *Un niveau seuil*. A diferencia de lo que ocurría en *The Threshold Level*, existe aquí una mayor diferenciación. Los motivos que se han tenido en cuenta para ello son los siguientes:

- Extender la definición de *Un niveau seuil* a otras necesidades que las relacionadas con la supervivencia y con las relaciones sociales en el país extranjero.

- Esta diferenciación de los públicos permite determinar con mayor exactitud las zonas de interés común y simultáneamente delimitar subconjuntos dentro del conjunto y estudiar las zonas prioritarias dentro de cada uno de los subconjuntos.

Se distinguen cinco categorías de presuntos estudiantes:

a) *Turistas y viajeros*, del que forma parte, como su nombre indica, un público que se desplaza sin ejercer ninguna actividad profesional que lo integre en la vida económica del país. Tiene ciertas necesidades fundamentales (comer, beber, dormir, desplazarse) y otras que pueden surgir (cuidarse si se pone enfermo, hacer reparar el coche, etc.), o como resultado de su curiosidad personal respecto al país que visita como turista.

b) *Trabajadores migrantes y familia*. Es un grupo que preocupa especialmente a los autores de *Un niveau seuil*. Insertos de alguna forma en el sistema economicosocial extranjero, pertenecen a medios económicos desfavorecidos y en muchos casos no han sido escolarizados en sus países de origen. Trasplantados a un universo geográfico, cultural y profesionalmente diferente al suyo, ignoran los usos y costumbres del país que los recibe. Sus hijos, al ser escolarizados en el segundo país, van a servir de relevo en las transacciones de los padres.

c) *Especialistas o profesionales que no abandonan su país de origen*, pero que profesionalmente o por curiosidad están interesados en conocer una L2.

d) *Niños y adolescentes que aprenden una L2 dentro del sistema escolar de su país de origen*. Este grupo no está bien determinado en lo que a sus necesidades funcionales se refiere. Con trabas institucionales numerosas los objetivos que debe alcanzar este tipo de público son, en la mayoría de los casos, educativos.

e) *Adolescentes mayores y jóvenes adultos dentro del sistema escolar o universitario de su país de origen*. Su orientación y sus intenciones están, en general, mejor definidas —de tipo turístico o profesional— que en el caso anterior, aunque tampoco exista una definición precisa o específica de sus objetivos de aprendizaje.

f) *Casos particulares*. Lo forman aquellos que viajan al extranjero por razones profesionales, y que representan a un sector de gran peso socioeconómico, y los que (estudiantes, licenciados) residen en el país extranjero durante un período de tiempo más o menos largo realizando estudios, trabajos de investigación, etc. Se trata de un público reducido, pero cualitativamente importante.

El segundo capítulo, *Relations sociales et activité langagière*, estudia los diferentes tipos de relaciones sociales en el ámbito de las:

- Relaciones familiares.
- Relaciones profesionales.
- Relaciones gregarias, entendiendo como tales las relaciones electivas y asociativas. Este término no implica desaparición de la personalidad individual.
- Relaciones civiles y de comercio.
- Frecuentación de los medios de comunicación.

Cada uno de estos cinco tipos de relaciones va a conformarse, en cuanto al lenguaje se refiere, teniendo en cuenta los diferentes componentes de todo acto de comunicación: estatuto y papel de los interlocutores, intenciones enunciativas, hechos de habla, situaciones de comunicación, campos de referencia y nociones.

El tercer capítulo, como su título indica, da *Orientations possibles* para trazar el «perfil» del presunto estudiante y organizar una enseñanza que tenga en cuenta sus necesidades; es, pues, un intento de situar a los diferentes tipos de públicos con relación a los distintos ámbitos de referencia.

3.3. Actes de parole (13)

Es la parte más extensa del trabajo. Aquí, a diferencia de *The Threshold Level*, las funciones del lenguaje y el contenido notional han sido integradas en un sistema único: los hechos de habla. El lenguaje no sólo sirve para contar o describir una cosa, sino también para hacer preguntas, dar ór-

(10) Eddy Roulet es profesor del Instituto de Lingüística de la Universidad de Neuchâtel (Suiza); tomó parte con los miembros del C.R.E.D.I.F. en la elaboración de *Un niveau seuil* y es autor del folleto *Un niveau seuil, présentation et guide d'emploi*. Consejo de Europa, Strasbourg, 1977.

(11) «Actes de parole».

(12) Redactado por D. Coste.

(13) Por M. Martins-Baltar.

denes, demostrar una cosa, hacer juicios sobre algo, etc. Es lo que se llama «actes de parole». Para efectuar esos hechos de habla el locutor recurre al lenguaje, pero al hacerlo, no se trata para él de hablar o escribir, sino de realizar un acto concreto hablando o escribiendo; por ejemplo, despedirse, felicitar a alguien, etc.

La dificultad con que se encuentra el especialista es que el habla no es, salvo en contadas excepciones (fórmulas de cortesía, por ejemplo), un código y que el aspecto enunciativo del lenguaje no está muy estudiado aún. En efecto, un mismo enunciado puede tener diferentes valores enunciativos y un mismo valor enunciativo puede expresarse por medio de enunciados diferentes, de ahí que la dificultad en el aprendizaje de la enunciación de una lengua no reside, a nivel del contenido, en el número de hechos de habla, ni a nivel de la expresión, en los diferentes tipos de enunciados que hayan que aprender, sino en el funcionamiento de una «gramática de la enunciación» que tenga en cuenta todas las posibilidades de correspondencia entre contenido (hecho de habla) y expresión (enunciado) en un sentido (encodage) y en otro (décodage).

De todos modos la elección entre las diferentes posibilidades no es producto del azar. Existen varios factores que determinan que tal hecho de habla se realice con un(os) enunciado(s) y no con otro(s). Veamos algunos ejemplos:

El canal, para interpellar a alguien:

— Excusez-moi: oral, campo libre.

— Allô?: oral, por teléfono.

— Cher collègue: escrito, correspondencia.

El «orden» del hecho de habla (en el sentido secuencial del término):

— Vous pouvez partir: orden (1); no se ha pedido permiso.

— Oui: orden (2); si se ha pedido permiso.

El contexto sintáctico: para realizar un acto de orden (2) en respuesta a un acto de orden (1) del interlocutor hay que respetar cierta armonía sintáctica entre los dos actos sucesivos:

— Est-ce que je peux sortir? (1).

— Oui (2).

— Je voudrais sortir (1).

— Si vous voulez (2). Aquí «oui» no conviene.

El estatuto de los interlocutores en la situación:

— Bonjour Monsieur.

— Monsieur.

— Salut.

La referencia y la situación: no pedimos del mismo modo que nos acerquen la sal en la mesa, que nos presten un coche o que nos dejen tranquilos. Tampoco en un medio urbano «Il va faire beau» tendrá el mismo valor informativo que «Il va pleuvoir», que puede tener el valor de advertencia y ello únicamente por razones referenciales y situacionales.

El capítulo O de esta sección se ocupa de las «*Intentions énonciatives*». Todo enunciado es susceptible de ser portador de una intención del locutor y de producir un efecto sobre el oyente con relación a *sí mismo* o con relación a *otro*. Por otra parte, y esta vez desde el punto de vista del oyente, todo enunciado del locutor puede ser la causa de un efecto, intencionadamente o no. También se ha incluido en este capítulo el esbozo de una gramática de la enunciación, es decir, lo que permite *hacer un implícito*.

La parte más importante de la sección (capítulo segundo) está formada por los hechos de habla ilocutivos, separados por comodidad en «*actes d'ordre*» (1) y «*actes d'ordre*» (2), agrupados en capítulos diferentes, ya que a cada «acte d'ordre» (1) pueden responder diferentes tipos de «actes d'ordre» (2) y a la inversa. Para asegurar el paso de un tipo de acto a otro hay entre estos dos capítulos un cuadro de correspondencias que presenta para cada «acte d'ordre» (1) todos los tipos de «actes d'ordre» (2) que han sido retenidos.

En el capítulo tercero aparecen los *actos sociales*, suficientemente estereotipados a nivel del enunciado, como saludar, despedirse, presentarse, etc., y finalmente, en el capítulo cuarto, se recogen las *operaciones discursivas*, conjunto de hechos de habla que, aunque puedan estar cargados de intencionalidad, en el aspecto referencial, cuantitativo, metalingüístico y formal, le afectan menos al oyente (adivinar, explicar, analizar, definir, parafrasear, etc.).

Estas listas no son exhaustivas; son el resultado de combi-

nar diferentes tipos de expresión de los actos a nivel de lo implícito y a nivel de la referencia. La elección de los elementos léxicos no es ni sistemática ni coherente en cuanto a la pertinencia, pues lo que es pertinente en la realización de un acto no es el léxico utilizado, sino el enunciado y la relación semántica entre enunciado y enunciación.

3.4. Grammaire (14)

Se trata de una gramática nocional que tiene en cuenta los aspectos semánticos, es decir, que subordina la forma a la idea que trata de comunicar, a diferencia de la gramática de *The Threshold Level*. Está inspirada en la reflexión sobre la lengua de A. Guillaume y los trabajos de semántica gramatical de B. Pottier (15).

El núcleo del enunciado presenta dos tipos de operaciones lingüísticas fundamentales, la atribución y la acción agrupadas aquí bajo el nombre de «actancia» (actance). La determinación de la actancia puede ser temporal y espacial y a nivel lingüístico hay también determinaciones cuantitativas y cualitativas o instrumentales. Otro campo, que no se puede separar de la «actancia» y de la determinación es el lógico (domaine logique). Una zona intermedia entre ellos y la zona de la enunciación personal del sujeto que habla es la de la formulación de las relaciones lógicas entre proposiciones a dos niveles: la lógica del razonamiento y la lógica modal o subjetiva.

3.5. Objets et notions (16)

Esta quinta sección se inspira directamente en la correspondiente a *The Threshold Level*. Se trata de un conjunto de indicaciones sobre lo que los estudiantes deben ser capaces de hacer en relación con cierto número de objetos y nociones de referencia. Se retienen dos tipos de nociones: las *generales* y las *específicas*. Las primeras son comunes a todas las lenguas, aunque presenten realizaciones diversas en cada una de ellas. Por otra parte, tampoco pertenecen a un campo de experiencia o a un objeto de referencia particulares, pues se encuentran en casi todos los campos considerados. Aparecen recogidas en tres grupos: entidades, propiedades y cualidades y relaciones. Las nociones específicas son las que exigen, en función de los públicos, el mayor número de adaptaciones. La selección de estas nociones, como en los hechos de habla, no se ha hecho partiendo de estudios sociolingüísticos, sino siguiendo la intuición de los francófonos que lo han hecho.

3.6. Index

- Recoge, en una lista alfabética, cuatro tipos de elementos:
- Términos que sirven para designar las categorías de la descripción (hechos de habla, nociones generales y específicas, conceptos útiles para la caracterización gramatical).
 - Formas propuestas como ejemplos de realización en francés de las categorías de la descripción (ejemplo: à prép.).
 - Términos metalingüísticos no utilizados en la descripción (adverbio, performativo, etc.).
 - Términos genéricos que designan un conjunto de formas de realización posibles en francés (nombres, probabilidad, etc.).

Existen reenvíos constantes y completos a las distintas secciones de la obra que facilitan su utilización. Su manejo da una idea global de lo que es *Un niveau seuil*.

(14) Por J. Courtillon.

(15) Un niveau seuil, pág. 235.

(16) Por D. Coste, según J. A. van Ek. Este capítulo debe ser tomado a título de ejemplo —nos dice su autor—, ya que no responde a las necesidades de los Públicos presentados en la sección correspondiente de *Un niveau seuil*.

4. ADAPTATION DE UN NIVEAU SEUIL POUR DES CONTEXTES SCOLAIRES

Realizada por un equipo del CREDIF, bajo la dirección de L. Porcher, es, como el título indica, una adaptación de *Un niveau seuil*, que sigue los principios que rigieron la elaboración de aquél: enseñanza centrada en el alumno, teniendo en cuenta sus necesidades a partir de una descripción del francés en la perspectiva de una competencia de comunicación, y con relación al cual debe ser consultada esta adaptación. Se insiste, sin embargo, en los condicionamientos institucionales que en el caso de los contextos escolares tienen un peso enorme en el proceso de aprendizaje/enseñanza de una L2. Con estos condicionamientos hay que contar para enunciar lo más explícitamente posible los objetivos que nos proponemos alcanzar y elegir los materiales y técnicas de adquisición de la L2 apropiados para un contexto dado.

El documento, de seiscientos cuarenta y ocho páginas tamaño folio, consta de las secciones siguientes, que siguen muy de cerca *Un Niveau seuil* (17):

4.1. Approches d'Un niveau seuil pour des contextes scolaires (18)

En un primer capítulo se explican las limitaciones del documento y la finalidad que se pretende alcanzar con él. Se trata de elaborar algo que tuviera con *Un niveau seuil* la misma relación que *A Threshold Level for Schools* tiene con *The Threshold Level* y que fuera fiel a las grandes líneas de *Un niveau seuil*: descripción de la lengua de forma que permita señalar los objetivos de aprendizaje/enseñanza del francés, lengua segunda, según la aproximación funcional/nocional. En esa descripción, sin embargo, se ha tenido en cuenta el tipo de público al que se destina el documento; por eso aparecen numerosas modificaciones en la columna de la derecha de los Actes de Parole, llegando a ser considerables estas modificaciones en lo que a las nociones se refiere. El capítulo de *Publics et Domaines* ha sido, naturalmente, profundamente modificado.

No se trata, por supuesto, de un manual y tampoco existe ninguna progresión en cuanto a prioridades o dificultades. No existe ninguna observación de tipo fonético, fonológico o prosódico y las distinciones entre lengua hablada y lengua escrita muy raramente se señalan. Encontramos aquí la descripción de ciertos aspectos de la lengua francesa que parecen útiles cuando se quiere aprender/enseñar ésta en relación con algunos condicionamientos esenciales (sociológicos, psicológicos y pedagógicos) que caracterizan la enseñanza/aprendizaje del francés L2 en contextos escolares.

Los capítulos dos (*Composantes d'une situation de communication en face a face et le fonctionnement du langage. Un exemple: La Poste*) y tres (*Choix pour Un niveau seuil*) coinciden con los capítulos del mismo título del documento inicial.

4.2. Publics et Domaines (19)

El público, en el que se pensó al elaborar el documento, está comprendido entre los seis y los dieciséis años, es decir, el período de la escolarización obligatoria, y se divide en dos grandes categorías:

- Niños y adolescentes extranjeros que en Francia están sometidos a las mismas obligaciones escolares que los nativos.
- Niños y adolescentes que fuera de Francia, o de cualquier país francófono, escogen el francés como lengua segunda en cualquier nivel de su enseñanza.

Ambos grupos tienen dos características comunes: no son adultos —más adelante veremos que numerosas dificultades

van a surgir de este hecho— y la enseñanza que reciben está institucionalmente determinada por la escolaridad obligatoria. Esta última característica va a tener consecuencias fundamentales en la enseñanza/aprendizaje de la L2. La primera gran dificultad reside en el análisis de las necesidades, ya que los programas escolares, hechos por adultos —el alumno no tiene poder decisivo— se establecen para un gran número de alumnos de un determinado nivel y, por lo tanto, las necesidades que se tienen en cuenta son externas al alumno y se fijan pensando en su inserción social como individuo. Los objetivos y contenidos pedagógicos, fijados por la institución en términos de programas, reposan, pues, sobre un análisis global y utilitarista de las necesidades. El tiempo de aprendizaje/enseñanza les es impuesto a los dos protagonistas del acto pedagógico: alumno y profesor. La enseñanza de las L2 está concebida como un todo, cuyos cursos no son más que partes que se articulan entre sí para formar ese todo. A lo largo del tiempo de aprendizaje/enseñanza se escalonan los exámenes, las evaluaciones, las notas, etc... Las nuevas tendencias, y en ellas se inserta *Un niveau seuil*, propugnan modalidades de negociación pedagógica con procedimientos de evaluación que den al alumno plena responsabilidad en la gestión de su propio aprendizaje, en relación con la plena responsabilidad didáctica del profesor. La evaluación formal y la autoevaluación están llamadas a desempeñar un papel muy importante en este sentido. El establecer objetivos de aprendizaje, descritos no sólo en términos lingüísticos y no objetivos de enseñanza, supondría un progreso pedagógico decisivo. Se trata de conseguir una articulación lo más completa y flexible posible entre la institución escolar, los profesores, las asociaciones de padres que en muchos casos son un freno para la innovación y los alumnos para poner en marcha un aprendizaje/enseñanza en el que la personalización sea compatible con las necesidades de una educación institucional de masa. Teniendo en cuenta todo esto, *L'adaptation de Un niveau seuil* se presenta lo suficientemente flexible para que pueda ser utilizada en cualquier opción oficial, suficientemente abierta para que cualquier institución o individuo pueda encontrar en ella materia de reflexión, información y enriquecimiento en función del contexto en el que se sitúe. Debe tener ejemplos numerosos para que los responsables de los programas y autores de manuales puedan tener a su disposición materia suficiente para elaborar sus opciones. También debe ser lo suficientemente rica para que permita centrar el aprendizaje en el alumno y tener un buen índice, que como dice E. Roulet en la «Présentation et guide d'emploi», «permita pasar revista a todos los elementos pertinentes y establecer una selección razonada a partir de una visión global de los problemas», selección que en ningún caso viene prescrita ni determinada por el documento, puesto que es la persona que lo va a utilizar quien debe hacer esta selección en función del alumno.

El capítulo segundo, *Relations sociales et activité langagière*, coincide con el correspondiente de *Un niveau seuil*.

El tercer capítulo lleva por título *Caractéristiques langagières des publics*, y comienza formulando la pregunta siguiente: ¿Qué es lo que caracteriza la lengua de un niño que, en situación de aprendizaje, se enfrenta con una L2? En el plano formal no hay ninguna diferencia con la L2 estudiada por los adultos y en cuanto a los estatutos y papeles de los interlocutores hay que tener aquí una gran flexibilidad. Cuando se trata de los hijos de emigrantes el papel de estos niños es el de relevo («fonction relais») de sus padres en sus relaciones con el país extranjero, con formas muy marcadas que abarcan prácticamente todos los campos en los que se ven inmersos los adultos. Por eso más que suprimir materia a *Un niveau seuil* será necesario en muchos casos añadirse.

Lo que es específico de las necesidades de este tipo de público viene dado por la dualidad de ser al mismo tiempo niños y alumnos. El niño, sobre todo el niño de la escuela primaria, tiene una visión egocéntrica del mundo y este estudio funcional/nocional de la L2 le ayuda a interiorizar que el mundo exterior no se confunde con su subjetividad, a comprender la alteridad y a admitir como algo normal las diferencias y a respetar esas diferencias.

Por otra parte, en la sociedad de consumo de hoy, los niños y adolescentes tienen un gran papel sociológico y económico que llevará a considerar, en el estudio de una L2 y

(17) Al ser válidas gran parte de las presentaciones de las distintas secciones de *Un niveau seuil*, lo que de cambio ha impuesto la adaptación se presenta con un tipo de letra distinto. Aquí nos limitamos a señalar únicamente las diferencias.

(18) Por L. PORCHER, V. FIRENCZI, E. PAPO y D. COSTE.

(19) Por L. PORCHER y D. COSTE.

como estrategia pedagógica, los centros de interés (modos de vida, costumbres, música, ecología, etc...), vehículo de la adquisición de la competencia de comunicación, aunque sin limitarse exclusivamente, como es natural, a esos campos.

Las necesidades de lectura y escritura aparecen antes que en los adultos si se tienen en cuenta algunas prácticas pedagógicas, como la correspondencia y el intercambio escolares, por lo que desde el principio deben ser abordadas.

Hay que añadir los objetos y nociones propios del sector de la escuela como lugar de trabajo.

En resumen, los niños y adolescentes son el público más amplio, presentando todas las necesidades posibles, ya que cada niño es susceptible de llegar a ser cualquier tipo de adulto. Por eso no debe hacerse ninguna selección apresurada y prematura y el único criterio legítimo de selección es la capacidad de comprensión de los alumnos.

4.3. Actes de parole

La presentación, por M. Martins-Baltar, es la misma que la de *Un niveau seuil*, pero le sigue un anexo de M. Huart, en el que se nos dice que la organización, en el plano metalingüístico, respeta la aproximación funcional y que conserva las entradas propuestas en aquél por M. Martins-Baltar en la sección «Actes de Parole» de *Un niveau seuil*. Los hechos de habla retenidos, al contrario, están seleccionados en función de las características y de las necesidades específicas de los públicos a los que se destina esta adaptación, teniendo, por supuesto, en cuenta los diferentes parámetros que entran en juego en todo acto de comunicación y que influyen en la elección de uno u otro hecho de lengua: canal, orden, contexto sintáctico, referencia, etc...

En lo concerniente al estatuto de los interlocutores, la ejemplificación de los hechos de lengua se ha hecho en función de los actuantes y se han retenido las relaciones de comunicación verbal entre interlocutores de la misma edad (no adultos) y de edad diferente (escolares/adultos). Esto equivale a buscar:

- Lo que puede decir un alumno:
 - A otro alumno.
 - A un adulto.
 - En nombre propio.
 - Como relevo de adulto.
- Lo que debe ser capaz de recibir un alumno:
 - De otro alumno.
 - De un adulto:
 - Para sí mismo.
 - Como relevo de adulto.
 - Producciones de lengua orales y escritas del mundo exterior.

El delicado problema en francés del tuteo y del tratamiento de usted se ha recogido en los enunciados retenidos según se explica en el anexo.

4.4. Grammaire (20)

Coincide con la sección «Grammaire» de *Un niveau seuil*.

4.5. Objets et Notions (21)

Esta sección coincide en lo que a «Nociones Generales» se refiere con el capítulo correspondiente de *Un niveau seuil*; en el capítulo correspondiente a las «Nociones específicas» es en el que hay una mayor dosis de arbitrariedad y el que exige, en consecuencia, mayor número de adaptaciones según el público. Los campos y los objetos de referencia que más interesan al grupo de turistas y viajeros, y en gran medida los de los hijos de emigrantes, han sido favorecidos.

4.6. Index

Tiene las mismas características que el índice de *Un niveau seuil*.

5. CONCLUSIONES

Asistimos en Europa, como se ha podido ver, a un cambio importante en lo que al aprendizaje/enseñanza de L2 se refiere. En nuestro país se prepara, además, una reforma de los estudios medios que nosotros deseáramos que no fuera otra más. La enseñanza primaria ha sufrido modificaciones también a partir de este curso. Por eso nos atrevemos a pedir que en lo concerniente al francés —aunque el principio es válido para todas las materias— hay que dar pruebas de imaginación creadora, primero por las autoridades responsables de la elaboración de los programas oficiales, y por parte de profesionales y alumnos después. Es urgente determinar el «perfil» de nuestros alumnos de Bachillerato, con todas las dificultades que ello supone, para, de acuerdo con sus necesidades, y según sus motivaciones, establecer los contenidos adecuados, expresados con la suficiente flexibilidad para que puedan ser adaptados responsablemente en cada caso.

Esto exige, por supuesto, también una urgente formación o reconversión, según los casos, del profesorado, hecha de una manera seria y eficaz.

Por otra parte, como se hace en el resto de Europa, hay que promover el aprendizaje de una segunda lengua moderna que permita una competencia de comunicación aceptable para el intercambio de ideas y personas a través del continente.

(20) Por J. COURTILLON.

(21) Por F. MARIET, según J. A. VAN EK y D. COSTE.

Artistas Españoles Contemporáneos



En esta colección se recoge la vida y obra de los más relevantes artistas españoles de nuestro tiempo, como un justo y reconocido homenaje a los músicos, pintores, ceramistas, arquitectos y escultores que ocupan un puesto de honor en el panorama artístico de la España actual.

ULTIMOS TITULOS PUBLICADOS

- | | | |
|----------------------|--------------------------|--------------------------|
| 140. Alberto. | 151. Rafael Leoz. | 162. Anzo. |
| 141. Luis Sáez. | 152. Vázquez Díaz. | 163. Lombardía. |
| 142. Rivera Bagur. | 153. Enrique Gran. | 164. Badosa. |
| 143. Salvador Soria. | 154. Venancio. | 165. Gloria Alcahud. |
| 144. Eduardo Toldrá. | 155. Gloria Torner. | 166. Caruncho. |
| 145. Andrés Cillero. | 156. Juan Navarro Ramón. | 167. Molina Ciges. |
| 146. Barbadillo. | 157. H. Mompo. | 168. San José. |
| 147. Juan Guillermo. | 158. Jardiel. | 169. Fernández Molina. |
| 148. Fernando Sáez. | 159. Francisco Barón. | 170. Florencio Aguilera. |
| 149. José A. Díez. | 160. Maruja Mallo. | 171. Gutiérrez Montiel. |
| 150. Guajardo. | 161. Lapayese del Rfo. | |

Precio de cada ejemplar: 150 Ptas.

Venta en:



- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n Teléfono: 449 77 00