

aula

Nº3, diciembre 2004

de español



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN Y CIENCIA  
DEL REINO DE ESPAÑA

CONSEJERÍA  
DE EDUCACIÓN  
EN SUIZA

**aula de español**  
**Diciembre 2004**

**COORDINADORAS**

Pilar Hernández Sanz  
Blanca Lacasta Laín  
*Asesoras Técnicas*

**COLABORADORES**

M<sup>a</sup> José García Armendáriz  
Flurina Joray  
Pilar Hernández  
Venancio Iglesias  
Blanca Lacasta Laín  
Felipe Zayas

**ILUSTRACIONES**

Manuel Grau

**MAQUETACIÓN**

Miguel Rodríguez

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA**

© EDITA: Secretaría General Técnica  
Subdirección General de Información y Publicaciones  
Embajada de España en Berna, Suiza  
Consejería de Educación  
N.I.P.O: 176-04-114-X  
I.S.S.N: 1660-9387

Ejemplar gratuito.

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

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

# Sumario

<b>Presentación</b>	página 4
<b>Entrevista a M<sup>a</sup> José García Armendáriz</b> Pilar Hernández	página 8
<b>Miguel de Cervantes y El Quijote en el cuarto centenario de su publicación</b> Blanca Lacasta Laín	página 16
<b>Un taller de recitación en Educación Secundaria Obligatoria</b> Felipe Zayas	página 30
<b>La poesía en la enseñanza del español</b> Venancio Iglesias	página 54
<b>Propuesta didáctica para la película “Flores de otro mundo”</b> Pilar Hernández	página 68
<b>La emigración española en Suiza</b> Flurina Joray	página 80
<b>Agenda</b>	página 96

# Presentación

**N**os complace presentar la tercera edición de *Aula de Español*, correspondiente al segundo semestre de 2004, publicación que pretende constituirse en un espacio de encuentro e intercambio para todo el profesorado de español en Suiza.

En esta ocasión, el número abre sus páginas con una Entrevista a la Consejera de Educación, M<sup>a</sup> José García Armendáriz, cuyo periodo de adscripción a esta Consejería acaba el día treinta de noviembre. La Señora Consejera nos habla de su experiencia profesional durante los cinco años que ha permanecido en Suiza. Hay que destacar el excelente trabajo que ha desarrollado para revisar, reorganizar, actualizar y revalorizar las Enseñanzas de Lengua y Cultura Españolas, con el fin de adaptarlas a las necesidades que hoy en día tienen los hijos y nietos de los residentes españoles en Suiza. El español debe suponer para el alumno un medio de formación y promoción personal, escolar y profesional, de tal manera que llegue a utilizar la lengua española como herramienta de pensamiento, de estudio y de trabajo.

A las puertas de la conmemoración del cuarto centenario de la publicación de la primera parte de *El Quijote*, presentamos una introducción a la obra de Miguel de Cervantes, con la esperanza de que las ideas expuestas animen a nuevas lecturas de dicha obra, que empujen a revisar la manera de trabajarla en el aula y a compartir propuestas didácticas sobre la misma.

Junto a ello, el número 3 de *Aula de Español* dedica especial atención al lugar de la poesía en la enseñanza de español e incluye las aportaciones de Venancio Iglesias y de Felipe Zayas. Durante este año hemos tenido la oportunidad de contar con estos profesores de Enseñanza Secundaria como ponentes de dos de los Cursos del Plan de Formación del Profesorado. Ambos siguen colaborando con esta Consejería y regalándonos sus propuestas. Venancio Iglesias nos presenta un artículo en el que sienta las bases de su tesis: la poesía, y la literatura en general, debe ser parte integrante del método –enseñarse como tal– y no sólo un medio para enseñar lengua. Felipe Zayas nos describe la secuencia didáctica de un taller de recitación en el marco de una enseñanza por proyectos.

Consciente de que el cine es un recurso didáctico muy útil para la enseñanza de ELE, la asesora técnica Pilar Hernández presenta una propuesta didáctica para *Flores de otro mundo*, película que no sólo

aborda una problemática social de actualidad en España, sino que también es muy adecuada y rentable desde el punto de vista lingüístico.

Como en números anteriores, la revista incluye la publicación del premio “El mejor trabajo de Bachillerato en español”, que en esta cuarta edición correspondió a la alumna Flurina Joray, del Instituto Cantonal Porrentruy, por su trabajo “La emigración española en Suiza”. La Consejería de Educación, en colaboración con la Asociación Suiza de Profesores de Español (A.S.P.E.), con esta convocatoria anual ofrece al alumnado del sistema educativo suizo la posibilidad de optar con sus trabajos de madurez a dicho premio.

Finalmente, *Aula de Español 3* se cierra con un resumen de las actividades, tanto formativas como culturales, llevadas a cabo por la Consejería de Educación en Suiza en este año 2004, y con un avance de las previstas para el 2005. Desde esta Institución, animamos a todos los profesores de lengua y cultura españolas a participar en ellas, así como a compartir sus inquietudes profesionales a través de las páginas de nuestra revista.



*Pilar Hernández Sanz*

# Entrevista a

M<sup>a</sup> José García Armendáriz

## ENTREVISTA CON M<sup>a</sup> JOSÉ GARCÍA ARMENDÁRIZ, CONSEJERA DE EDUCACIÓN EN SUIZA

*Entrevistada por Pilar Hernández Sanz,  
Asesora Técnica de la Consejería de Educación en Suiza*

**El 30 de noviembre concluye su periodo de adscripción a esta Consejería de Educación y regresa a España, al Servicio de Inspección de Educación y Servicios del Departamento de Educación de Navarra.**

**¿Qué ha supuesto para usted su estancia de cinco años en Suiza, como reto profesional y, qué implicaciones ha conllevado a nivel personal?**

La experiencia profesional desarrollada en Suiza me ha permitido profundizar en algunos aspectos y conocer otros nuevos. Por una parte, dada mi formación universitaria muy centrada en la Didáctica y la Organización Escolar, he podido ahondar en la específica problemática de las Enseñanzas de Lengua y Cultura en Suiza y ofrecer un camino de revisión y actualización de estas enseñanzas para adecuarlas a las necesidades actuales de los “segundos”, de los hijos y nietos de los emigrantes que en los años 60-70, fundamentalmente, emigraron a Suiza.

Por otra parte y también por mi experiencia en el mundo de la Administración educativa he intentado reorganizar los medios tanto materiales: estructura de la red de aulas, tipos de agrupamientos, organización del profesorado en las Agrupaciones; como todo lo referido a los aspectos más formales del currículum, tales como la adaptación de las enseñanzas a Suiza y su desarrollo en los distintos aspectos y niveles de concreción: programaciones didácticas, metodología, evaluación, etc. Todo ello intentando lograr un mayor grado de institucionalización de estas enseñanzas que garantice su calidad y continuidad.

Por supuesto, quiero añadir que haber conocido más de cerca el sistema educativo de los cantones suizos y haber trabajado con algunas autoridades educativas del país, me ha aportado elementos de referencia y comparación muy enriquecedores.



**¿Cree que todos los sectores implicados en la Educación en Suiza conocen suficientemente la acción educativa del Estado español en este país? ¿En qué consiste exactamente dicha acción educativa?**

A mi juicio, se tiene una idea un tanto anacrónica y no acorde a lo que hoy es la Acción Educativa del Estado Español en Suiza y creo que en otros países pasa algo parecido.

Por una parte, he observado que en general no se conocen bien sus finalidades y marco de actuación. Considero que debemos explicar más y mejor lo que hacemos, utilizando los cauces propios de nuestra organización, para llegar eficazmente a los padres, a la población española y muy importante y necesario al estamento docente suizo y a las autoridades educativas.

De todas formas, es inevitable que “la cultura” propia de los españoles en Suiza sesgue y condicione la percepción de lo que se recibe. Este cambio deseable en la mentalidad de los españoles, con respecto al aporte inmenso que representan las Enseñanzas de Lengua y Cultura españolas hoy en día para sus hijos, es difícil de lograr si no hay una actividad sinérgica por parte de todos los sectores que intervinimos, y eso en buena parte depende de nosotros, de todos los componentes de nuestra organización.

Con respecto a su contenido, decir que es mucho más amplio de lo que se percibe. Por una parte tenemos las Enseñanzas de Lengua y Cultura que afectan a 6.146 alumnos, con todo lo que ello implica de organización, dirección, coordinación, control y evaluación de una red de 447 grupos de alumnos, 174 aulas, 77 profesores distribuidos por todo el territorio suizo. Por otra parte, nuestros diversos programas de Promoción del Español en el Sistema Educativo Suizo: colaboración y apoyo al profesorado suizo de Español, intercambios de alumnos con España, centro de recursos, becas y un largo etcétera. Como actividad convergente entre el profesorado suizo y español, está nuestro Plan de Formación Permanente del Profesorado; cabe mencionar que en este año han asistido a los cursos 350 profesores.

**Ha mencionado usted que un total de 6.146 alumnos asisten a las clases de LyCE en Suiza. Estas enseñanzas han experimentado últimamente una gran revalorización. ¿Podría explicar qué ha cambiado y a qué factores se ha debido fundamentalmente?**

Yo quisiera que la renovación en la estructura y ordenación de las Enseñanzas que hemos acometido en estos cuatro últimos años, especialmente, mejorase la satisfacción de los padres respecto a lo que se hace y cómo se hace en “la escuela española” y fuera más conocido por los sectores educativos suizos.

Creo que hay razones objetivas para valorar la aportación que estas enseñanzas suponen al proceso educativo y formativo de los alumnos, lo prueban los interesantes estudios que el equipo del profesor de Ginebra, Claudio Bolzman, ha realizado, en los que se demuestra la influencia que estas enseñanzas han tenido en la eficaz integración social de nuestra población inmigrante en Suiza

Hoy en día, ante los cambios derivados de la globalización en todos los aspectos de la vida: económicos y sociales, no sabemos dónde van a trabajar y vivir nuestros alumnos y en este escenario de presente y futuro nos hemos planteado que las Enseñanzas de LyCE supongan para nuestros alumnos un factor de promoción escolar, personal y profesional, y desde esta perspectiva hemos estructurado y ordenado la acción educativa que llevamos a cabo.

En este contexto, lo que, por otra parte, ha obligado a los cambios curriculares adoptados, es el Marco General en el que se abordan, el Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de las Lenguas. A partir de este nuevo marco se han derivado cambios de todo orden: en cuanto a qué se enseña, para qué, cómo se evalúa lo que se enseña y aprende. Hoy una lengua debe servir al alumno para comunicarse en distintos grados de complejidad y en el caso del Español para nuestros alumnos, debe de servirles para llegar a utilizarla como vehículo de pensamiento y expresión en situaciones complejas que les permita trabajar, estudiar en español como en la primera lengua, que para ellos sería la lengua escolar de Suiza que les corresponda.

### **¿Cuál ha sido la colaboración mantenida en este periodo con las autoridades educativas suizas y en qué tipo de proyectos concretos?**

Nuestra relación con las autoridades se refiere sobre todo a lo derivado de la organización de las clases de LyCE: cesión de locales y autorización de horarios para nuestras clases, lo que implica tratar con los centros educativos, sobre todo, y con las autoridades cantonales y municipales en todo lo que se refiere a estas cuestiones.

En el ámbito de la promoción y coordinación de las enseñanzas de LyCE, además de la C.D.I.P., con cuyos responsables mantenemos un contacto fluido, hemos iniciado proyectos de colaboración con algún cantón espacialmente sensible a esta temática de la enseñanza de las Lenguas de Origen. Como en el caso de Friburgo, con cuyos responsables mantenemos una relación regular y sistemática *durante* los dos últimos cursos; concretamente en la actualidad se está trabajando con estándares de evaluación utilizados en el cantón para la enseñanza del francés, a fin de llegar a hacer converger las Enseñanzas de LyCE con las de la lengua escolar del alumno. Asimismo se ha iniciado una interesante colaboración con el Cantón del Jura, con cuyas autoridades hemos iniciado programas de colaboración en la promoción y apoyo a la enseñanza del español, tales como el programa de

Auxiliares de Conversación y la colaboración en cursos de formación del profesorado. Con otros cantones como son Ginebra, Zúrich y Basilea ha existido una relación centrada en proyectos concretos de integración que han ido evolucionando y que deberían replantearse conceptual y procedimentalmente, lo que en este momento depende fundamentalmente de las autoridades suizas.

Por parte de la Consejería de Educación intentamos crear todos los cauces posibles de intercambio y colaboración con profesores y directivos del sistema escolar, no obstante resulta difícil institucionalizarlos por la abundante presencia de nacionalidades y de organismos de países extranjeros que actúan en relación con el sistema escolar suizo. En este sentido, nos gustaría que las autoridades educativas suizas reconocieran que los alumnos de origen español están plenamente integrados en la sociedad suiza y que fomentaran una mayor colaboración y contacto del profesorado suizo con el nuestro, para apoyar de esta manera la convergencia de las Enseñanzas de LyCE con las del sistema escolar suizo en todos los aspectos curriculares y educativos.

No hay duda que en este terreno podemos mejorar mucho en este campo, pero para ello es indispensable la colaboración de nuestros interlocutores suizos.

Quiero destacar en este apartado la fructífera colaboración que algunos profesores universitarios suizos nos han prestado. Especialmente me tengo que referir al Profesor Bernard Py de la Universidad de Neuchâtel que comprendió desde el primer momento nuestras inquietudes y con la generosidad propia de un gran intelectual nos ha apoyado en el análisis del Estatuto de Español de nuestros alumnos y sus consecuencias para la adaptación del nuevo currículum a Suiza. Asimismo el profesor Joaquim Dolz de la Universidad de Ginebra apoya el plan de formación del profesorado de la Consejería desarrollando un seminario con los profesores de la Agrupación de Ginebra. En todo caso considero esencial lograr el mayor grado de convergencia en todo lo que implican los procesos de enseñanza en la escuela suiza y en la española y para ello es indispensable conocer en profundidad por nuestra parte los aspectos nucleares del sistema escolar suizo.

**¿De qué logros se siente más satisfecha o ha habido algo que hubiera querido abordar y por diferentes motivos no haya sido posible?**

Creo que el mayor logro estriba en la revisión de las *finalidades* que hoy deben regir las Enseñanzas de LyCE. De ahí arrancan las líneas de actuación seguidas que se han concretado año a año en Planes de Actuación de la Consejería y de las Agrupaciones con proyección concreta en el aula. Dicho así, puede resultar algo abstracto, pero esto ha afectado a asuntos tan diversos como qué enseñamos (currículum, programaciones, metodología, textos, otros materiales, etc.), para qué, cómo lo mejoramos, qué papel juegan en esos procesos todos los elementos implicados (profesores, alumnos, padres).

Creo sinceramente que en este período, las clases de Lengua y Cultura también han tenido su propia reforma, y me siento satisfecha por ello, si bien los resultados no dependen sólo de su diseño e implementación, sino de que el profesorado lo haya asumido y lo pueda y quiera aplicar. Para ello hemos puesto medios indispensables como la planificación de programas de formación permanente, especialmente dirigidos a formar y actualizar al profesorado para estas enseñanzas que evidentemente son diferentes a las que impartían en España con alumnos de lengua materna o escolar de Español.

Hubiera querido avanzar más en lo que concierne a la promoción del Español en el sistema educativo suizo, para ello hubieran sido necesarios otros recursos y, sobre todo, decir que este ámbito de actuación está muy determinado por el sistema escolar suizo, e incidir en él es muy difícil. La pieza fundamental en este ámbito son los profesores de español suizos con los que mantenemos relación, toda la que podemos, pero que su gran dispersión cantonal y descentralización administrativa dificulta muchísimo la posible colaboración con ellos.

**¿Si nos centramos en el ámbito educativo, propiamente dicho, incorporaría algún aspecto del sistema educativo suizo al español? ¿Y viceversa?**

Creo que es peligroso establecer comparaciones rápidas entre los sistemas educativos de los países. Muchos de los aspectos que advertimos como especialmente positivos o negativos son deudores de factores difícilmente transferibles. A veces dependen más de la cultura política, educativa o social del país que de planteamientos técnicos. Estos se transfieren y se aplican, a veces, pero con frecuencia no producen los mismos resultados porque otros factores externos los condicionan.

En principio tenemos que decir que hay una diferencia de fondo determinante entre los dos. España tiene un sistema de enseñanza obligatoria comprensiva y Suiza no. Suiza tiene una estructura del sistema educativo mucho más selectiva. Los alumnos suizos comienzan a diversificar sus recorridos escolares desde los 10 años más o menos, mientras que en España el sistema es comprensivo para todos hasta los 16. Nos encontramos ante dos planteamientos completamente opuestos que tiene una repercusión definitiva en los procesos educativos. Mientras en Suiza prima la homogeneización de los grupos de alumnos para asegurar la eficacia en la enseñanza, en España es la heterogeneidad la que constituye un principio pedagógico fundamental en la organización escolar. Conciliar estos modelos es imposible, pero sí que sería interesante flexibilizarlos y adoptar principios uno del otro que sirvieran para mejorarlos. No hay duda de que los medios en Suiza son superiores, sin embargo por mi experiencia profesional me atrevo a decir que en el caso español nuestros problemas no provienen de los medios, sino de factores internos del sistema, ligados a cuestiones ideológicas que han pervertido muchos principios que teóricamente son y eran muy valiosos.

Hay aspectos aparentemente sencillos que sin embargo resulta muy difícil introducir o mejorar, como el estilo y modos de gestión de la clase, la disciplina, el comportamiento respetuoso del alumnado con el profesorado. Como decía al inicio, cuestiones aparentemente extrapolables, son sin embargo, muy difíciles de transferir y otras de orden más teórico son más fáciles, pero muchas veces están ligadas a la historia de un país, a su mentalidad y por supuesto al sistema productivo, como es el caso del modelo de la Formación Profesional que en Suiza funciona muy bien, pero que obedece a una cultura social respecto a la formación de profesionales en los ámbitos productivos muy diferente.

**Muchísimas gracias, Sra. Consejera. Y nuestros mejores deseos en su nueva etapa profesional en España.**



*Blanca Lacasta Laín*

# Miguel de Cervantes y El Quijote

en el cuarto centenario de su  
publicación

## MIGUEL DE CERVANTES Y EL QUIJOTE EN EL CUARTO CENTENARIO DE SU PUBLICACIÓN

*Blanca Lacasta Laín*

*Asesora Técnica de la Consejería de Educación en Suiza*

Con motivo de la próxima conmemoración del cuarto centenario de la publicación de la primera parte de *El Quijote*, hemos decidido esbozar algunas ideas sobre la obra cervantina, con la esperanza de que sirvan de acicate y punto de partida para replantearse la manera de presentar y de trabajar en el aula dicha obra y para sistematizar e intercambiar propuestas didácticas sobre la misma.

La trayectoria vital de Miguel de Cervantes se desarrolla entre los siglos XVI y XVII, denominados específicamente **Siglo de Oro**. En ellos, a lo largo de tres reinados, España afianza la unidad nacional, alcanza el esplendor e inicia la decadencia, tanto política como económica:

- Carlos I (1517-1556) abre el periodo de expansión.
- Felipe II (1556-1598) logra el apogeo político y, en sus últimos años, la quiebra económica.
- Felipe III (1598-1621) hereda un país empobrecido, con inmensos dominios territoriales y agudos conflictos externos.

Entre los factores que influyeron en la llamada “decadencia española” destacamos los siguientes:

- la catástrofe demográfica ocasionada por las grandes epidemias, las malas cosechas, las guerras, la expulsión de los moriscos, la emigración a América, etc.;
- la crisis económica causada por las mismas guerras, con el consiguiente aumento de la presión fiscal y una subida generalizada de los precios, y la disminución progresiva de la llegada de metales americanos.

El proceso vital de Cervantes (1547–1616) viene definido por dos grandes etapas:

1. Su ambición juvenil de ser experto en armas y letras –como Garcilaso de la Vega–, respondiendo al ideal de caballero renacentista expuesto por Baltasar de Castiglione en *El cortesano*.

2. La del hombre que, de vuelta a “casa”, rompe sus ideales militares y, sumido en la pobreza, lucha contra su destino.

Es el **cautiverio de Argel** (1575–1580) el que trunca el entusiasmo y el heroísmo del primer momento y da paso al hundimiento y al desengaño posterior; cambio que ocurre en la sociedad española entre la célebre victoria de Lepanto contra los turcos (1571) y la derrota de la Armada Invencible (1588). Es el paso de la elegante armonía renacentista y sus majestuosas empresas, al desengaño barroco y su pesimista desvalorización de la realidad externa.

A pesar de los frecuentes vaivenes de su vida y de los muchos infortunios, Miguel de Cervantes escribió una obra relativamente extensa y variada, pues ensayó casi todos los géneros en boga a finales del siglo XVI y principios del XVII. La mayoría de su producción fue publicada en sus últimos años, pero el proyecto de la misma, e incluso en algunos casos la redacción, arranca de años anteriores.

Como **poeta**, el mismo Cervantes se valoró modestamente no sólo en el Viaje del Parnaso[1], sino también en el escrutinio que el cura y el barbero hicieron en la librería de “Alonso Quijano”; estas son sus palabras puestas en boca del cura:

*Muchos años ha que es grande amigo mío ese Cervantes, y sé que es más versado en desdichas que en versos.[2]*

Su poesía tiene raíces renacentistas e influencia de Garcilaso; son ejemplos de maestría y dominio del verso endecasílabo algunos sonetos que escribió y la *Epístola a Mateo Vázquez* (de atribución no segura), compuesta en tercetos durante su cautiverio en Argel al secretario de Felipe II pidiendo su liberación de los turcos[3]. Más conocido es el ya mencionado *Viaje del Parnaso* (1614), compuesto por ocho cantos también en tercetos, donde enjuicia a los poetas españoles de la época. Su opinión elogiosa de Quevedo[4], Góngora[5] y Lope de Vega[6] contrasta con la que ofrece de sí mismo. No obstante, es indiscutible el papel que tuvo Cervantes, junto a los tres poetas citados, en el impulso que a finales del siglo XVI reciben los romances, y que da origen al Romancero Nuevo –así llamado frente al Romancero Viejo, tradicional y anónimo, del siglo XV. Estos creadores,

---

[1] *Yo que siempre trabajo y me desvelo  
por parecer que tengo de poeta,  
la gracia que no quiso darme el cielo.*

[2] Miguel de Cervantes, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, cap. VI, Madrid, Espasa-Calpe, 1986, p. 41.

[3] *Del amarga prisión, triste y oscura,  
adonde mueren veinte mil cristianos  
tienes la llave de su cerradura.  
Todos, cual yo, de allá, puestas las manos,  
las rodillas por tierra, sollozando,  
cercados de tormentos inhumanos.*

[4] *Es el flagelo de poetas memos,  
y echará a puntillazos del Parnaso  
los malos que esperamos y tenemos.*

sensibles a la belleza de los viejos romances que todo el mundo cantaba, empiezan a emplear este molde estrófico para sus propias creaciones, abarcando gran cantidad de temas y nuevos estilos muy personales. En el caso de Cervantes, sólo se conservan los que aparecen incluidos en sus novelas, especialmente en *El Quijote*, y en sus obras dramáticas.

Como **dramaturgo**, Miguel de Cervantes tampoco tuvo éxito. En un primer momento escribió y estrenó un teatro clasicista, ajustado a la estética preloquista, del que sólo se conservan la tragedia *El cerco de Numancia* (exaltación de la lucha heroica de esta población soriana contra los romanos) y *Los tratos de Argel* (reacción de su cautiverio). Pero Lope de Vega, con su nueva fórmula teatral, había conquistado el favor del público y había arrumbado los tanteos de los escritores clasicistas, y Cervantes, consciente de ello, se desliga un poco del desarrollo escénico del siglo XVI y se acerca débilmente, aunque sin admitirlo y sin alcanzar la flexibilidad y soltura creadoras de Lope, a la Comedia Nueva. De ahí surge una segunda etapa a la que corresponden sus *Ocho comedias y ocho entremeses nunca representados*[7], que tuvo que conformarse con publicarlos en 1615.

Si Cervantes ocupa un lugar excepcional en la literatura española –y en la mundial– es por sus extraordinarias dotes de **narrador**, ya que consigue condensar y transformar el amplio panorama que ofrece la segunda mitad del siglo XVI de géneros y tendencias narrativas.

Su primera novela fue *La Galatea* (1585), que se presenta en prosa y en verso (incluye, entre otros, el *Canto de Calíope*, poema mayor en octavas reales) y enlaza con el género pastoril[8], siguiendo las huellas de *Los siete libros de la Diana* de Jorge de Montemayor –introdutor en España del género que fue inaugurado por el italiano Jacobo Sannazaro con su *Arcadia*. Como novedad, Miguel de Cervantes introduce acciones secundarias junto a la trama principal. Nuestro escritor, que sentía especial inclinación por la literatura pastoril –en *El Quijote* también hay varios episodios que rememoran el mundo

---

[5] *Aquel que tiene de escribir la llave  
con gracia y agudeza en tanto extremo  
que su igual en el orbe no se sabe,*

*es don Luis de Góngora, a quien temo  
agraviar en mis cortas alabanzas,  
aunque las suba al grado más supremo.*

[6] (...) poeta insigne, a cuyo verso y prosa  
ninguno le aventaja ni aun le llega.

[7] Comedias (todas en verso): *El gallardo español, La casa de los celos, Los baños de Argel, El rufián dichoso, La gran sultana doña Catalina de Oviedo, El laberinto de amor, La entretenida y Pedro de Urdemalas.*

Entremeses (todos en prosa, excepto los dos primeros): *El rufián viudo, La elección de los alcaldes de Daganzo, El juez de los divorcios, La guarda cuidadosa, El vizcaíno fingido, El retablo de las maravillas, La cueva de Salamanca y El viejo celoso.*

[8] Los personajes son pastores refinados y cortesanos, el tema es el amor entendido a la manera platónica y sujeto a los caprichos de la fortuna, y el marco es la naturaleza ideal del "locus amoenus".

pastoril—, salvó de la hoguera a *La Galatea* y anunció una segunda parte de la misma, que nunca llegó a publicarse. De nuevo en el capítulo VI de *El Quijote* y en boca del cura:

*Su libro tiene algo de buena invención; propone algo y no concluye nada: es menester esperar la segunda parte que promete; quizá con la enmienda alcanzará del todo la misericordia que ahora se le niega; y entre tanto que esto se ve, tenedle recluso en vuestra posada.*[9]

Y en “Prólogo al lector” de la segunda parte de esta misma obra:

*Olvidábaseme de decirte que esperes el Persiles, que ya estoy acabando, y la segunda parte de Galatea.*[10]

En la misma órbita idealizante encaja la novela bizantina[11], que cobró gran auge en la Europa de la época al ser traducidos autores griegos tardíos como Heliodoro. A este género pertenece la última obra de Cervantes: ***Los trabajos de Persiles y Segismunda***, publicada póstumamente en 1617. La muerte del autor impidió un definitivo retoque de la obra, que no obstante está elaborada con gran maestría y constituye una despedida de su quehacer literario explicitada en el “Prólogo” a la misma:

*Adiós, gracias; adiós, donaires; adiós, regocijados amigos; que yo me voy muriendo, y deseando veros presto contentos en la otra vida.*[12]

Y en la dedicatoria al conde de Lemos que escribe en el mismo Persiles figuran los siguientes versos:

*Puesto ya el pie en el estribo,  
Con las ansias de la muerte,  
Gran Señor, ésta te escribo.*[13]

Tras la publicación de *La Galatea*, habrán de pasar veinte difíciles años antes de que Miguel de Cervantes vuelva a publicar novelas. Será en 1605 cuando aparezca la primera parte de *El Quijote* y cuando empiece a escribir narraciones cortas que, en el año 1613, reunirá en un volumen con el título de ***Novelas ejemplares***. En las doce mantiene el ideal clásico de “enseñar deleitando”, por lo que dice en el “Prólogo” a las mismas:

---

[9] Miguel de Cervantes, *op. cit.*, p. 41.

[10] Miguel de Cervantes, “Prólogo al lector”, en *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, Madrid, Espasa-Calpe, 1986, p. 334.

[11] Serie de aventuras extrañas y de peregrinaciones, por mares y lugares exóticos, de dos enamorados jóvenes, que concluye con el feliz reencuentro de los protagonistas tras muchas vicisitudes.

[12] Miguel de Cervantes, *Los trabajos de Persiles y Segismunda*, Madrid, Castalia, 1986, p. 49.

[13] Miguel de Cervantes, *op. cit.*, p. 45.

*Heles dado el nombre de “ejemplares”, y si bien lo miras no hay ninguna de quien no se pueda sacar algún ejemplo provechoso; (...)[14]*

También en el “Prólogo” de dicho volumen, y refiriéndose a las narraciones breves que constituyen esta colección, nuestro escritor se jacta de lo siguiente:

*(...) yo soy el primero que he novelado en lengua castellana; que las muchas novelas que en ella andan impresas todas son traducidas de lenguas extranjeras, y éstas son las más propias, ni imitadas ni hurtadas; mi ingenio las engendró, y las parió mi pluma, y van creciendo en los brazos de la estampa.[15]*

Y es que la palabra “novela” en su época procedía del italiano “novella”, que significaba “narración breve”, lo que hoy llamamos novela corta (para el significado actual de “novela”, el italiano emplea “romanzo” y el francés “roman”). Los orígenes de la novela corta se sitúan en Italia, más concretamente en el *Decamerón* de Boccaccio, siendo Juan de Timoneda con *El Patrañuelo* el primero en imitar el género en España.

Las *Novelas ejemplares* pueden clasificarse en dos grupos: en uno de ellos resulta más perceptible la idealización, la fantasía, el influjo italiano, y se narran casos de amor y fortuna con un desarrollo convencional y final feliz; en el otro dominan la pintura de ambientes y los cuadros de costumbres, por lo general de tonos satíricos. Al primer grupo pertenecen, entre otras, *La ilustre fregona* y *La gitanilla*; al segundo, *El celoso extremeño* (en evidente relación con el entremés de *El viejo celoso*), *El casamiento engañoso*, *Rinconete y Cortadillo* y *El coloquio de los perros*. Mención aparte merece *El licenciado vidriera*, donde el autor enlaza toda una colección de sentencias y proverbios mediante una trama sencilla que narra la historia de un individuo que se cree de vidrio, permitiendo esta locura, como en *El Quijote*, el acceso a la realidad de la época y la consiguiente crítica social.

Así pues, las *Novelas ejemplares* salieron a la luz entre la publicación de las dos partes de *El Quijote*, la obra de plenitud cervantina. Se considera como *editio princeps* de la primera parte, *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, la publicada en Madrid en 1605, dedicada al duque de Béjar; la *Segunda Parte del Ingenioso Caballero Don Quijote de la Mancha* se vuelve a publicar en Madrid en 1615 y el autor la dedica al conde de Lemos.

También entre la aparición de las dos partes, Cervantes asiste a una acogida sin precedentes de la primera, con múltiples ediciones, y traducciones al inglés en 1612 y al francés en 1614. Al amparo de este éxito, aparece en 1614 en Tarragona un *Segundo tomo del Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, firmado por un tal Alonso Fernández de Avellaneda, natural de Tordesillas, cuya identidad verdadera quizá podamos desvelar gracias a los estudios promovidos con ocasión del cuarto centenario. Indiscutible enemigo

[14] Miguel de Cervantes, *Novelas Ejemplares II*, Genève, Ed. Ferni, 1975, p. 30.

[15] Miguel de Cervantes, *op. cit.*, p. 31.

literario de Cervantes, ofende en su “Prólogo” a este último burlándose de su edad y aludiendo a la inutilidad de su mano:

*(...) hemos de decir dél que, como soldado tan viejo en años cuanto mozo en bríos, tiene más lengua que manos (...)[16]*

Avellaneda narra en los treinta y seis capítulos –divididos en tres partes– que conforman este *Quijote apócrifo* la tercera salida de Don Quijote, en compañía de Sancho y de don Álvaro Tarfe, para participar en unas justas que habían de celebrarse en Zaragoza. Tras una serie de aventuras que se desarrollan principalmente en Alcalá y en Madrid, Don Quijote es ingresado por Don Álvaro en el manicomio de Toledo. Aunque el autor no carece de talento narrativo, su *Quijote* no tiene el valor, la fuerza ni el ingenio de la creación de Miguel de Cervantes.

Espoleado por la publicación del libro de Avellaneda, Cervantes se apresuró en la conclusión de su *Segunda Parte del Ingenioso Caballero Don Quijote de la Mancha*, que publicó al año siguiente, respondiendo enérgicamente a su rival:

- en el “Prólogo” se defiende de los ataques de Avellaneda, que le había tildado de viejo y manco;
- en los últimos capítulos proliferan las alusiones al autor del *Quijote apócrifo*;
- varía el plan de la obra, para desmentir la historia del falso *Quijote*, renunciando a hacer ir al hidalgo a Zaragoza y encaminándolo a Barcelona;
- el propio Don Quijote tiene la oportunidad de optar entre la historia cervantina y la apócrifa en el capítulo LIX;
- Cervantes incorpora a don Álvaro Tarfe, personaje creado por Avellaneda, al final de la obra –capítulo LXXII de la segunda parte– y lo aprovecha para renovar sus ataques contra el autor del *Quijote apócrifo*.

Si hacemos caso a lo que dice el propio Cervantes en el “Prólogo” de la primera parte de *El Quijote*, la obra habría sido concebida –no escrita– mientras el autor estaba en prisión en Sevilla:

*Pero no he podido yo contravenir a la orden de naturaleza; que en ella cada cosa engendra su semejante. Y así, ¿qué podría engendrar el estéril y mal cultivado ingenio mío sino la historia de un hijo seco, avellanado, antojadizo, y lleno de pensamientos varios y nunca imaginados de otro alguno, bien como quien se engendró en una cárcel, donde toda su incomodidad tiene su asiento y donde todo triste ruido hace su habitación?[17]*

---

[16] Alonso Fernández de Avellaneda, *Don Quijote de la Mancha*, Madrid, Espasa-Calpe, 1972, p. 8.

[17] Miguel de Cervantes, “Prólogo”, en *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, Madrid, Espasa-Calpe, 1986, p. 9.

Frente a algunos estudiosos de *El Quijote* que sostienen la concepción, desde el principio, de una obra extensa en la que la primera salida sería un esquema ampliado en las dos siguientes, para otros cervantistas la obra fue concebida como una novela corta similar a cualquiera de las *Novelas Ejemplares*, aunque pronto al autor debió darse cuenta de las posibilidades incalculables que había en aquel proyecto inicial. Según Menéndez Pidal, la idea de la obra pudo haberse gestado, concretamente, a partir del anónimo *Entremés de los romances*, en el que se dramatiza la historia de un labrador llamado Bartolo que, a fuerza de leer romances, pierde la cabeza y abandona a su familia para ir en busca de aventuras. Cervantes, paralelamente, presenta un hidalgo viejo y pobre que enloquece pero a fuerza de leer libros de caballerías:

*(...) él se enfrascó tanto en su lectura, que se le pasaban las noches leyendo de claro en claro, y los días de turbio en turbio; y así, del poco dormir y del mucho leer se le secó el cerebro, de manera que vino a perder el juicio.[18]*

El personaje abandona su casa para defender los ideales de la caballería andante, lo cual le lleva a actuar ante el mundo como un caballero anacrónico, con “*armas que habían sido de sus bisabuelos, que, (...) luengos siglos había que estaban puestas y olvidadas en un rincón*”[19]. Y es que es propósito inicial que impulsó a Cervantes a escribir *El Quijote*, según manifiesta el propio autor en su “Prólogo” a la primera parte de la obra, fue desterrar definitivamente del público de su tiempo el gusto por los libros o novelas de caballerías.

Este género, que ya estaba en vías de extinción, tuvo gran auge a lo largo del siglo XVI, de acuerdo con los ideales de aventura y de expansión que vivió España en ese momento y con una sociedad que, olvidando los problemas de la vida cotidiana, se abandonó a estas historias de ambientación medieval en las que el protagonista era un caballero que, para merecer el amor de una dama, se veía empujado a aventuras y hazañas extraordinarias que probaran su valor. De hecho, en el capítulo VI, cuando se hace el escrutinio de la librería de Don Quijote, entre los pocos libros que se libran del fuego se encuentran el *Amadís de Gaula* y *Tirant lo Blanc*. También con la manifestación de este propósito de satirizar las novelas de caballerías y acabar con ellas concluye Miguel de Cervantes su obra:

*(...) pues no ha sido otro mi deseo de poner en aborrecimiento de los hombres las fingidas y disparatadas historias de los libros de caballerías, que por las de mi verdadero Don Quijote van ya tropezando, y han de caer del todo, sin duda alguna.[20]*

Para llevar a la práctica esta intención paródica, el autor imita burlescamente los libros de caballerías consiguiendo la caricaturización y degradación de los modelos y, de este modo, la desmitificación de mundos inexistentes.

---

[18] Miguel de Cervantes, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, ed. cit., p. 20.

[19] Miguel de Cervantes, *op. cit.*, p. 21.

[20] Miguel de Cervantes, *op. cit.*, p. 673.

Sin embargo, esta primera finalidad de parodiar el género caballeresco quedó pronto superada, ya que *El Quijote* es muchísimo más: es un universo complejo en significaciones donde, entre otras muchas cosas, se nos ofrecen:

- humor, a través del cual Cervantes nos transmite una visión de la sociedad no precisamente cómica, ya que con su inteligencia nos dice, aparentemente en broma, enormes verdades en torno al mundo que recrea;
- verosimilitud, con la que el autor nos muestra un variopinto y extenso microcosmos, en el que los personajes que lo integran no son “tipos” sino seres humanos, absolutamente convincentes, en cuyos gustos, intereses, contradicciones, etc. podemos reconocernos. De esta manera, son personajes capaces de oír historias ajenas –los relatos interpolados de los que hablaremos más adelante–, al igual que nosotros nos interesamos por las suyas. En este sentido, *El Quijote* contribuye a dar un paso de gigante en el camino que lleva a la novela al encuentro con la realidad, con lo cotidiano, con lo humano –desde el mundo fabuloso, mítico e inverosímil en el que se encontraba hasta entonces;
- ironía, rasgo del carácter del autor y elemento constitutivo de su técnica narrativa, que le lleva a incorporar a su estilo personal muchos recursos literarios y arcaísmos lingüísticos propios de este tipo de novelas, señalados por Martín de Riquer. Con ello, Cervantes parece reírse de su propia invención, invitando al lector a la complicidad y advirtiéndole de que no confunda el universo que él ha creado con la realidad, porque caería en la misma locura que su protagonista;
- muestras diversas de crítica literaria –sobre los libros de caballería, la poesía, la primera parte de *El Quijote*, el apócrifo de Avellaneda, etc.–, lecciones doctrinales o moralizantes –los famosos discursos del protagonista sobre las armas y las letras o la Edad de Oro, los consejos que da don Quijote a Sancho para el gobierno de la Ínsula, etc.;
- una amplísima visión de la sociedad del momento: clases sociales, formas de vida, costumbres, etc.;
- y, sobre todo, una asombrosa creación para que *“el melancólico se mueva a risa, el risueño la acreciente, el simple no se enfade, el discreto se admire de la invención, el grave no la desprecie, ni el prudente deje de alabarla”*[21].

La historia se halla formalmente estructurada en dos partes, como ya hemos visto, y organizada en las tres salidas de Don Quijote. Los cincuenta y dos capítulos de la primera parte relatan las hazañas del protagonista en sus dos primeras salidas; en la segunda salida aparece la figura decisiva de Sancho Panza. El hilo argumental de esta primera

---

[21] Miguel de Cervantes, “Prólogo”, en *op. cit.*, pp. 12-13.

parte se interrumpe con historias intercaladas, en algunos casos totalmente ajenas a la trama central[22], de acuerdo con el principio clásico de buscar la variedad dentro de la unidad. Ello hace de *El Quijote* una antología cabal de todos los géneros narrativos que se leían entonces y permite a Cervantes tratar más profundamente uno de los temas literarios preferidos por los lectores: el amor; pues este sentimiento, referido a los protagonistas, sólo aparece en forma platónica –en el caso de Don Quijote– o conyugal –por lo que se refiere a Sancho Panza.

La segunda parte de la obra consta de setenta y cuatro capítulos en los que se narran los hechos que vive Don Quijote en su tercera salida al mundo aventurero, con la intervención de un personaje determinante en el relato: Sansón Carrasco. Cervantes se muestra sensible a las críticas recibidas por haber intercalado historias secundarias en la primera parte, algunas de las cuales había escrito con anterioridad a *El Quijote* y no tenían nada que ver con los protagonistas de su historia. Por eso, en esta segunda parte la acción principal sólo se ve interrumpida por el episodio de las “Bodas de Camacho”, a las que Don Quijote y su escudero asisten, y son Don Quijote y Sancho Panza quienes ocupan todo el ámbito del libro. Ambos personajes, en esta tercera y única salida,

- ya no salen a lo que venga sino que tienen metas concretas;
- a diferencia de las dos primeras salidas, no hay realmente prisas por precipitarse a la aventura;
- participan en las aventuras que les preparan otros personajes, los cuales conocen la locura del caballero porque han leído la primera parte de la obra;
- la conversación, el coloquio y los pareceres contrastados aumentan considerablemente y se enriquecen ofreciendo al lector un “*Quijote dilatado, y, finalmente, muerto y sepultado, porque ninguno se atreva a levantarle nuevos testimonios*”[23];
- se mueven en un mundo más rico socialmente y los episodios ya no suceden exclusivamente en el camino, a cielo abierto, pues la venta es sustituida por la casa, la mansión señorial o el castillo del duque.

En definitiva, en los diez años que transcurrieron hasta la publicación de la segunda parte, Miguel de Cervantes tuvo tiempo para meditar sobre la primera y para madurar el resto de su obra.

No obstante, la novela es un “organismo” completo, con una unidad necesaria que evidencia:

---

[22] Es el caso de *El curioso impertinente* o *El cautivo*.

[23] Queja del plagio de Avellaneda en el “Prólogo al lector” de la segunda parte, en *op. cit.*, p. 334.

- el hecho de que la primera parte genere la segunda, ya que Don Quijote se siente moralmente obligado a su tercera salida;
- una estructura interna muy parecida en las dos partes: salidas, aventuras diversas[24] y regreso del protagonista vencido –en la primera parte, por el engaño del cura y del barbero; en la segunda, por cumplir las leyes de la caballería al vencerle Sansón Carrasco;
- una perfecta correspondencia entre lo que podemos considerar el núcleo de la primera parte –la penitencia en Sierra Morena y la venta de Juan Palomeque– y el de la segunda –la cueva de Montesinos y el palacio de los Duques.
- que la segunda parte emane de la primera, pues Cervantes, en dicha segunda parte, usa como motivo novelesco la primera parte de *El Quijote*, dado que los personajes de la publicación de 1615 actúan conociendo la historia del hidalgo.

Aparecen en la obra un gran número de personajes –alrededor de 700– y de muy diversa índole, lo que hace de ella un verdadero microcosmos. Como ya hemos dicho, todos son percibidos por nosotros como seres vivos, individualizados, fruto de sus respectivas circunstancias, con las contradicciones y ambigüedades de cualquier ser humano, con un lenguaje propio y acorde con su manera de ser y con el estrato social al que pertenecen. Pero, los más fuertemente individualizados y los más complejos son los protagonistas.

Don Quijote es un loco muy peculiar, ya que su locura no afecta más que a lo tocante a los libros de caballerías; en todo lo demás se muestra como hombre de notable inteligencia y con notables cualidades humanas: generosidad, valentía, tolerancia, sentido de la justicia, sabiduría y cultura amplísima. Algunos defectos, como la terquedad o el malhumor, hacen todavía más verosímil al personaje. Su compleja personalidad se configura por la lucha entre lo que quiere ser y lo que es en realidad. Sus móviles, alcanzar la gloria y el amor de Dulcinea, son de naturaleza positiva; los resultados, las más de las veces, serán negativos.

Cervantes, con Sancho Panza, hace del tipo de aldeano tradicional un hombre de carne y hueso en el que se dan rasgos contradictorios: es, según las circunstancias, tacaño y generoso, materialista e idealista, sensato y soñador, tonto y listo, inculto y lleno de sabiduría popular. Pero, por encima de todo, es un hombre bueno, lleno de gracia y naturalidad.

---

[24] Aventuras de la primera parte: Andrés y Juan Haldudo, los mercaderes, los molinos de viento, los yangüeses, el bálsamo de Fierabrás, los rebaños, el cuerpo muerto, los batanes, el yelmo de Mambrino, los galeotes, los cueros de vino.

Aventuras de la segunda parte: las Cortes de la Muerte, el Caballero del Bosque, el Caballero del Verde Gabán y la aventura de los leones, la cueva de Montesinos, el retablo de Maese Pedro, el rebusno, el barco encantado, Clavileño, la insula Barataria, los bandoleros catalanes, batalla naval contra los turcos, el Caballero de la Blanca Luna, la piara de cerdos.

Por lo que se refiere a la relación entre los dos protagonistas, asistimos a lo largo de la novela a un progresivo acercamiento entre Don Quijote y Sancho, pues la relación amorioso va transformándose hasta convertirse en una compenetración amistosa. Sancho se quijotiza, es decir, se acerca a formas de comportamiento aprendidas de su señor y acaba expresándose en su tono grandilocuente. También Don Quijote, aunque menos, se contagia con el trato de Sancho y acaba ensartando refranes. Incluso, a veces, se invierten entre ellos los papeles. Para ilustrarlo, recordemos el final de la novela, cuando el escudero, empapado de idealismo, le dice a su amo:

*Mire no sea perezoso, sino levántese des de cama, y vámonos al campo vestidos de pastores (...): quizás tras de alguna mata hallaremos a la señora doña Dulcinea desencantada, que no haya más que ver.[25]*

La respuesta de Don Quijote equivale a la de un autor que se despide de su público:

*– Señores –dijo don Quijote–, vámonos poco a poco, pues ya en los nidos de antaño no hay pájaros hogaño.[26]*

Por otro lado, son dignos de mención los personajes cuerdos –encarnadores de la realidad, frente al ideal quijotesco– que tienen como finalidad acabar con la locura de Don Quijote: nos referimos al cura, al barbero, al bachiller Sansón Carrasco, al ama y a la sobrina.

En *El Quijote*, tanto los personajes como los hechos que se narran están enfocados desde varias perspectivas, ofreciendo al lector una visión enormemente rica y multiplicidad de puntos de vista. En primer lugar, el propio autor se introduce en la obra: al principio, como investigador de las peripecias y trances de Don Quijote; después, a partir del capítulo IX, como el transcriptor de los manuscritos de Cide Hamete Benengeli, que compró en Toledo y que le tradujo un morisco de dicha ciudad. A partir de este momento, el ficticio *historiador árabe* será el narrador de la novela y compartirá la responsabilidad de lo relatado con el traductor y el impresor de la obra. Aunque a veces sea suplantado por el autor, el narrador, como omnisciente que es, se permite enjuiciar los hechos, bromear sobre ciertos episodios, opinar sobre el comportamiento de los personajes, etc., logrando de este modo la complicidad del lector, al que lleva y con el que se sitúa por encima de los personajes de la novela. Dichos personajes también nos dan su opinión sobre otros personajes, bien mediante lo que dicen, bien a través de su comportamiento; en la segunda parte, en muchas ocasiones, adoptan el punto de vista del lector, ya que ellos aparecen como lectores de la primera parte del libro. Por lo tanto, la voz del narrador –en tercera persona– se alterna con las de los personajes –en primera o tercera personas– incorporándose definitivamente el diálogo –esencial con la aparición de Sancho– como procedimiento narrativo.

[25] Miguel de Cervantes, *op. cit.*, p. 671.

[26] Miguel de Cervantes, *op. cit.*, p. cit.

Para concluir, únicamente añadir que las ideas expuestas en esta introducción a la obra de Miguel de Cervantes, especialmente centrada en *El Quijote*, son producto de una *relectura* personal de la misma, enriquecida gracias a estudios críticos fundamentales como los de Emilio Orozco, Martín de Riquer, A Valle-Arce, Américo Castro, Joaquín Casaldueiro, Salvador de Madariaga, Márquez Villanueva, etc. Todas estas fuentes –creativas y críticas– empujan a nuevas lecturas de la obra cervantina que sin duda darán un impulso renovado a la gran vigencia y aceptación de este patrimonio hispano y universal.



*Felipe Zayas*

# Un taller de recitación

en Educación Secundaria Obligatoria

## UN TALLER DE RECITACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Felipe Zayas  
IES Isabel de Villena. Valencia

### ALGUNAS PREMISAS: ENTRE LA EXPERIENCIA LITERARIA Y LA INSTRUCCIÓN

La propuesta de trabajo que se describe en las líneas siguientes parte de tres premisas que sin duda compartirá la mayoría de los lectores. La primera es que la enseñanza de la literatura tiene como meta la *educación literaria*, es decir, hacer lectores competentes de textos literarios. Esta competencia implica –antes que nada– la experiencia de que la lectura puede ser algo placentero; pero también requiere alguna forma de instrucción acerca de las convenciones de la tradición literaria. El problema didáctico radica en la pertinencia de las informaciones proporcionadas, en la oportunidad del momento en que se presentan y en su gradación cuidadosa a lo largo de los diferentes niveles educativos. Conviene, al respecto, tener muy en cuenta las palabras de Italo Calvino en su ensayo *¿Por qué leer los clásicos?*[1]:

*nunca se recomendará bastante la lectura directa de los textos originales evitando en lo posible la bibliografía crítica, comentarios, interpretaciones. La escuela y la universidad deberían servir para hacernos entender que ningún libro que hable de un libro dice más que el libro en cuestión; en cambio hacen todo lo posible para que se crea lo contrario. Por una inversión de valores muy difundida, la introducción, el aparato crítico, la bibliografía hacen las veces de una cortina de humo para esconder lo que el texto tiene que decir y que sólo puede decir si se lo deja hablar sin intermediarios que pretendan saber más que él.*

La segunda premisa es que la educación literaria, en lo que se refiere a la poesía, no puede prescindir de aquello que es constitutivo del texto poético: la sonoridad de las palabras, la entonación y el ritmo. Dicho de otro modo: los alumnos no podrán experimentar plenamente el goce como receptores de poemas, incluso pueden tener dificultad para entenderlos, si les llegan desprovistos de su forma sonora y musical. Dejar hablar al texto sin intermediarios, tal como propugnaba Italo Calvino, significa en este caso dejar que el poema se oiga. En definitiva, una actividad inexcusable para la educación literaria de nuestros alumnos será la recitación, tanto del profesor –quien mediante la entonación, el ritmo, los silencios... ayudará a los alumnos a dar sentido al poema– como de los alumnos, para quienes aprender a recitar será al mismo tiempo aprender a participar en una experiencia colectiva, aprender procedimientos fundamentales del texto poético y a desarrollar aspectos relevantes de su competencia lingüística y comunicativa.

[1] Calvino, Italo (1981), *Por qué leer los clásicos*, Barcelona, Circulo de Lectores, 1993, pág. 16.

La tercera premisa es que el aula constituye un contexto de aprendizaje, y que, por tanto, el profesor ha de planificar las actividades de acuerdo con las metas propuestas y los alumnos han de seguir las pautas de esta planificación. Además, se han de arbitrar procedimientos para la evaluación de los objetivos fijados. Dicho de otro modo, si bien la clase de literatura ha de contribuir a la experiencia poética de los niños y de los jóvenes y para ello se han de crear contextos en los que esta experiencia sea posible, junto a ello la escuela tiene la responsabilidad de instruir, es decir, de proporcionar algunos recursos para que los alumnos se conviertan en lectores autónomos. En definitiva, la educación literaria en lo que atañe a la poesía requiere la programación de secuencias didácticas cuyo eje sea la recitación y la audición de poemas, pero en las que se prevean actividades de aprendizaje que tengan sentido en relación con la recitación y la audición.

## EL TALLER DE RECITACIÓN EN EL MARCO DE UNA ENSEÑANZA POR PROYECTOS

El taller que se va a describir a continuación tiene sus orígenes en una primera experiencia “de tanteo” realizada con alumnos de tercero de ESO en el curso 2003–2004 y de un proyecto más articulado que se ha experimentado en el mismo nivel educativo durante el primer trimestre de 2004–2005. En el proyecto se intentan integrar diversos aspectos de la educación lingüística y literaria: el aprendizaje de procedimientos implicados en la recitación y en la comprensión de poemas, y junto a ello, la reflexión acerca de determinadas características lingüísticas y retóricas de estos textos.

El taller de recitación está constituido por una secuencia didáctica en la que interactúan dos tipos de actividades[2]:

- *Actividad comunicativa*: recital poético realizado por alumnos del segundo ciclo de ESO dirigido a alumnos del primer ciclo.
- *Actividad de enseñanza y aprendizaje* de habilidades y conocimientos (lingüísticos, textuales, discursivos...) implicados en la preparación y realización del recital.

La interacción entre estos dos tipos de actividad busca que los aprendizajes tengan sentido en relación con la actividad comunicativa que se está aprendiendo a realizar y, de este modo, constituyan unos aprendizajes significativos.

La *actividad comunicativa*, uno de los ejes de esta secuencia didáctica, tiene un destinatario: un auditorio, un “público”; y un propósito: conseguir que este auditorio disfrute oyendo la recitación y, de este modo, los alumnos asistentes se motiven para leer poesía de un modo individual y autónomo. La existencia de un “público” real y de unos objetivos comunicativos explícitos hace que las actividades del taller de recitación adquieran sen-

---

[2] Véase la fundamentación y descripción del modelo de secuencia didáctica que se ha seguido, en Camps, Anna (1996), “Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica”. *Cultura y Educación*, n. 2, pp. 43-57 (Trabajo incluido en Camps, A. (comp.) (2003), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, Graó.)

tido más allá de su carácter de tarea escolar. Por otra parte, para que el recital funcione como acto de comunicación real, hay que concebirlo del modo más próximo posible a un espectáculo: lectura en un escenario, utilización de música, elección de un vestuario y un maquillaje apropiado para los “actores”, sencilla escenografía, iluminación, confección y distribución de un programa de mano... La recitación puede ir seguida de un coloquio del público asistente con los actores, de modo que el público escolar asistente pueda comentar y valorar junto con los actores la preparación y la realización del recital.

El segundo eje de la secuencia didáctica, las *actividades de enseñanza y aprendizaje*, consistirá en actividades para la comprensión suficiente de los poemas que se recitan y en actividades encaminadas al control de la entonación, del ritmo, del volumen de la voz, de la velocidad de la lectura y de la articulación clara de los sonidos. Estas últimas, requieren la recitación constante en el aula por parte del profesor y de los alumnos.

### **PRIMERA FASE: ¿QUÉ PROBLEMAS PRESENTA LA RECITACIÓN DE POEMAS?**

La primera fase del taller consistirá en hacer un diagnóstico de las dificultades con que se encuentran los alumnos al recitar. Ello requiere que todos –o una parte del grupo, si éste es muy numeroso– lean ante sus compañeros y que éstos vayan señalando lo que juzguen que podría ser mejorable en la recitación. Terminada la lectura y a partir de las indicaciones que los oyentes han ido haciendo, se elaborará un listado de problemas que se han de resolver mediante actividades específicas.

Esta primera lectura exige que el profesor cree un clima de confianza para que los alumnos salgan voluntariamente a recitar, sin temor a las burlas o a las críticas. Este clima se creará aprovechando la lectura de los primeros voluntarios, que serán los alumnos más decididos y desenvueltos. Las indicaciones amables del profesor y el juicio respetuoso de los compañeros animarán a los más retraídos e inseguros. Si este clima se consigue, será posible en algunas ocasiones invitar a que el lector repita su lectura tras los comentarios de sus compañeros y del profesor para intentar mejorarla.

Los poemas que los alumnos leerán en esta fase del taller serán seleccionados por ellos mismos de una antología elaborada por el profesor, aunque también se les animará a que traigan al aula poemas que les gusten y quieran leer ante sus compañeros.

Los comentarios que los oyentes hacen tras la lectura de cada poema suelen tener una formulación tosca e imprecisa, por eso el profesor deberá ir reformulando lo que los alumnos dicen. Por ejemplo, cuando estos indican que el lector “corre mucho”, el profesor comentará, por ejemplo: “sí, es cierto, hay que tener cuidado en no precipitarse, en leer más lentamente”. O cuando comentan: “se come letras”, el profesor tendrá que precisar: “es importante que el público entienda el poema, por eso hay que articular bien todos los sonidos”.

Tras la lectura y comentarios de los alumnos se concluirá que recitar ante un auditorio consiste en transmitir con la voz el sentido e intención de las palabras y los diferentes matices del sentimiento. Y que para conseguirlo, hay que resolver problemas como los siguientes:

- a) Entender qué dice el poema.
- b) Dar la entonación adecuada a los versos.
- c) Hacer las pausas en los lugares requeridos.
- d) Dar ritmo a la lectura de acuerdo con los acentos de intensidad que están distribuidos en el verso.
- e) Leer con la articulación, velocidad y volumen necesarios.

Este inventario de requisitos para una buena recitación constituye una primera aproximación de los objetivos de aprendizaje del taller, que se irán precisando y ampliando a medida que éste progrese.

## SEGUNDA FASE: ¿CÓMO PODEMOS ENTENDER MEJOR LOS POEMAS?

En esta segunda fase de trabajo se realizan actividades encaminadas a proporcionar a los alumnos algunas claves de interpretación que les permitan construir el sentido de los textos. En primer lugar, habrán de identificar las situaciones de comunicación y las *acciones verbales* que se representan en el poema; y a continuación, observarán que el sentido de los textos puede depender del papel que desempeñan en el poema algunas *figuras literarias*.

### Las situaciones de comunicación representadas en el poema

En los poemas se representan –se ficcionalizan– situaciones de comunicación que el lector ha de identificar para poder dar sentido a los versos. Por ello, parecen pertinentes actividades de identificación de estas situaciones y de algunos de sus elementos más significativos: quién habla, a quién se dirige, que acción verbal se realiza y cuál es su intención. Veamos algunos ejemplos.

#### Texto 1

*Si la noche hace oscura  
y tan corto es el camino,  
¿cómo no venís, amigo?*

*La media noche es pasada  
y el que me pena no viene:  
mi desdicha lo detiene,  
¡que nací tan desdichada!  
Hácame vivir penada  
y muéstraseme enemigo.  
¿Cómo no venís, amigo?*

En este poema, los alumnos deberán identificar, por medio de algunas marcas gramaticales de género, al locutor ficticio del poema: una mujer. Además, esta mujer se dirige en varias ocasiones a un destinatario ausente, señalado por la segunda persona y el vocativo. Las acciones que el personaje poético realiza son la queja (el lamento) y el reproche al amado ausente. La mujer expresa en este poema la impaciencia, la inquietud y el temor ante la tardanza de su amado a la cita amorosa.

### Texto 2

*¿Con qué la lavaré  
la flor de la mi cara?  
¿Con qué la lavaré,  
que vivo mal penada?  
Lávanse las casadas  
con agua de limones:  
láveme yo, cuitada,  
con penas y dolores.  
¿Con qué la lavaré,  
que vivo mal penada?*

En cambio en el texto 2, no es posible identificar al destinatario ante la ausencia de marcas gramaticales de segunda persona. El alumno habrá de identificar el poema como un soliloquio. ¿Y qué hace el personaje poético? Será necesario en este caso interpretar algunos símbolos eróticos propios de la poesía tradicional (agua, lavarse, limones...) y la antítesis *agua de limones / penas y dolores* para interpretar el poema como una queja por la soledad y la falta de amor.

### Texto 3

*Gritos daba la morenica  
so el olivar,  
que las ramas hace temblar.  
La niña, cuerpo garrido,  
morenica, cuerpo garrido,  
lloraba su muerto amigo  
so el olivar:  
que las ramas hace temblar*

Frente a los dos poemas anteriores, éste servirá para que los alumnos constaten la ausencia de referencias al emisor y al destinatario. En el poema, alguien que no se refiere a sí mismo en primera persona narra un hecho. El destinatario es el público que escucha el poema (que en realidad es una canción) o el lector.

Son tres ejemplos sencillos, fáciles de analizar y que pueden servir de pauta para enfrentarse con otros casos algo más complicados. Junto a ellos, convendrá analizar las acciones verbales que realizan los personajes de poemas narrativos, como los romances, en los diálogos. Por ejemplo, en el *Romance de la doncella guerrera* hay un primer diálogo entre la joven y su padre, el conde, con las siguientes acciones verbales (en cursiva, los verbos que expresan la acción verbal):

- El conde *increpa* a su esposa por no haberle dado ningún hijo varón.
- La hija *defiende* a la madre y se ofrece a ir ella a la guerra disfrazada de hombre.
- El padre le *advierte* de los riesgos de ser reconocida como mujer.
- La hija *intenta tranquilizar* al padre *exponiendo* los medios que pondrá para no ser reconocida.
- La hija le *pide consejo* al padre sobre cómo comportarse en la corte.
- El padre le *aconseja* sobre cómo actuar.

El reconocimiento de estas acciones verbales tiene como finalidad adecuar la entonación al sentido que en cada caso tienen los versos según lo que los personajes hacen por medio de sus palabras. Pero para que los alumnos puedan dar cuenta de las acciones verbales que reconocen en los poemas han de disponer de los recursos verbales necesarios. Será, por tanto, imprescindible que dispongan de una relación de verbos que denotan acciones verbales, como los que se incluyen en esta tabla:

admitir afirmar anunciar asegurar aseverar confirmar describir informar narrar exponer negar	aconsejar avisar exhortar implorar invitar a ordenar pedir permitir prohibir recomendar solicitar suplicar	comprometerse a encargarse de ofrecerse a prometer	agradecer alabar burlarse condolerse disculpase felicitar insultar lamentar protestar quejarse recriminar reprochar
--	---	---	--

## Las figuras literarias

Las figuras literarias cuyo análisis proponemos en esta fase del taller son las siguientes:

- a) *Figuras pragmáticas* o “artificios vinculados con el conjunto de elementos que intervienen en la configuración de un acto enunciativo: emisor, destinatario, contexto de la enunciación...”[3] De este grupo nos ocuparemos del *apóstrofe* y de la *interrogación retórica*.
- b) *Figuras semánticas*, que remiten, a dos tipos de fenómenos diferentes: por una parte, a “fenómenos que constituyen diferentes grados de modificación del significado de las unidades léxicas, con la consiguiente alteración de su función denotadora o referencial, en unas situaciones discursivas dadas”[4]; y, por otra, a “procedimientos de reforzamiento del significado por la presencia simultánea de al menos dos unidades léxicas en estrecha relación sintáctica y semántica”[5]. La *metáfora* pertenece al primero de estos dos apartados y la *antítesis* al segundo.
- c) *Figuras sintácticas*, entre las que se encuentran “fenómenos relacionados con la configuración y ordenación o distribución de constituyentes sintácticos y/o de estructuras oracionales”[6]. En este grupo nos interesa especialmente el *paralelismo*.

El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) define la **apóstrofe** como la “figura que consiste en dirigir la palabra con vehemencia en segunda persona a una o varias, presentes o ausentes, vivas o muertas, a seres abstractos o a cosas inanimadas, o en dirigírsela a sí mismo en iguales términos”. Esta definición, relaciona la apóstrofe con la *exclamación* (“dirigir la palabra con vehemencia”) y la *personificación* (“a seres abstractos o a cosas inanimadas”). El personaje poético realiza, al dirigirse a una segunda persona, acciones verbales de tipo expresivo como *lamentarse*, *expresar el deseo vehemente de algo*, *maldecir*, *imprecar*, *alabar*, etc., o directivas, como *rogar*, *pedir*, *exhortar*, etc. Un ejemplo de apóstrofe los proporciona el siguiente poema:

### Texto 4

*Yo no sé lo que busco eternamente  
en la tierra, en el aire y en el cielo;  
yo no sé lo que busco, pero es algo  
que perdí no sé cuándo y que no encuentro,  
aun cuando sueñe que invisible habita  
en todo cuanto toco y cuanto veo.*

[3] Mayoral, J.A. (1994), *Figuras retóricas*. Madrid, Síntesis, p. 275.

[4] Mayoral, *op. cit.* p. 223.

[5] Mayoral, *op. cit.* p. 255.

[6] Mayoral, *op. cit.* p. 159.

*Felicidad, no he de volver a hallarte  
en la tierra, en el aire ni en el cielo,  
¡aún cuando sé que existes  
y no eres vano sueño!*

Rosalía de Castro, *En las orillas del Sar*.

En los versos finales del poema, la identificación de la apóstrofe –y en relación con esta figura, el reconocimiento de la personificación– permite observar la inserción de un “tú” –la felicidad anhelada– en medio de una meditación sin destinatario definido.

Obsérvese la relevancia de esta figura en el siguiente poema, en el que la apóstrofe, como es característico en los poemas que tienen como tema el *carpe diem*, se corresponde con la exhortación a gozar del momento presente:

### Texto 5

A IRENE GARCÍA  
(criada)

*En el soto,  
los alamillos bailan  
uno con otro.  
Y el arbolé,  
con sus cuatro hojitas,  
baila también.*

*¡Irene!  
Luego vendrán las lluvias  
y las nieves.  
Baila sobre lo verde.*

*Sobre lo verde verde  
que te acompaño yo.  
¡Ay cómo corre el agua!  
¡Ay mi corazón!*

*En el soto,  
los alamillos bailan  
uno con otro.  
Y el arbolé,  
con sus cuatro hojitas,  
baila también.*

Federico García Lorca, *Canciones*

La **interrogación retórica** aparece definida en el DRAE como la “figura que consiste en interrogar, no para manifestar duda o pedir respuesta, sino para expresar indirectamente la afirmación, o dar más vigor y eficacia a lo que se dice”.

Un ejemplo de “expresión indirecta de la afirmación” mediante la interrogación retórica se halla en el siguiente poema:

**Texto 6**

*A sombra de mis cabellos  
se adurmió:  
¿si le recordaré yo?  
Adurmióse el caballero  
en mi regazo acostado;  
en verse mi prisionero  
muy dichoso se ha hallado;  
de verse muy transportado  
se adurmió.  
¿Si le recordaré yo?*

Pero mediante la interrogación retórica el hablante también puede recriminar, invocar, imprecisar, interpelar, exhortar, expresar un deseo, etc. Esta última acción verbal es la que se realiza mediante la interrogación en el siguiente poema:

**Texto 7**

*Ojos garzos ha la niña,  
¿quién se los enamoraría?  
Son tan lindos y tan vivos  
que a todos tienen cautivos,  
y solo la vista de ellos  
me ha robado los sentidos,  
y los hace tan esquivos  
que roba la alegría.  
¿Quién se los enamoraría ?*

Juan del Encina

La **metáfora** es definida en el DRAE como “tropo que consiste en trasladar el sentido recto de las voces a otro figurado, en virtud de una comparación tácita”, y el término tropo, como “empleo de las palabras en sentido distinto del que propiamente les corresponde, pero que tiene con este alguna conexión, correspondencia o semejanza”.

La importancia de esta figura en el texto poético permite dirigir las actividades en torno a la metáfora en múltiples direcciones: tipos de sustitución metafórica en cuanto a los ámbitos de la transformación (antropomorfismo, vegetalización, animalización, cosificación, modificación de los atributos de lo inanimado...); gramática de la metáfora; función de esta figura en el texto... Sin embargo, nos limitamos en el ámbito de este taller a identificar el fenómeno de la sustitución del término real por el término imaginario, a reconocer los cambios de significado producidos en éste segundo elemento y a definir la analogía que ha servido de base para unir estos dos elementos.

Algunos de los poemas de la antología usada en el taller que nos han exigido el análisis de la metáfora han sido:

**Texto 8**

*La mano de la brisa  
acaricia la cara del espacio  
una vez  
y otra vez.  
Las estrellas entornan  
sus párpados azules  
una vez  
y otra vez.*

Federico García Lorca, *Suites*.

**Texto 9**

SERENATA  
Homenaje a Lope de Vega

*Por las orillas del río  
se está la noche mojando  
y en los pechos de Lolita  
se mueren de amor los ramos.*

*Se mueren de amor los ramos.*

*La noche canta desnuda  
sobre los puentes de marzo.  
Lolita lava su cuerpo  
con agua salobre y nardos.*

*Se mueren de amor los ramos.*

Federico García Lorca, *Canciones*.

La **antítesis** es definida en el DRAE como la “figura que consiste en contraponer una frase o una palabra a otra de significación contraria”. Al comentar más arriba el texto 2, se ha hecho referencia a la antítesis *agua de limones / penas y dolores*, fundamental para interpretar el poema como la queja de una mujer por la soledad y la falta de amor. Además, es el segundo miembro de esta figura el que permite interpretar “agua de limones” como algo positivo (el goce del amor) frente a las “penas y dolores” de la mujer solitaria. En definitiva, no se trata únicamente de identificar las frases o palabras que se contraponen, sino de determinar qué función tiene esta contraposición para el sentido del poema.

Como se ha observado en el ejemplo precedente, la oposición no se da exactamente entre palabras o frases de significación contraria, sino entre los significados que estas palabras cobran en el contexto del poema, en este caso por el sentido simbólico que en la poesía tradicional tienen el agua y los frutos. El sentido del poema siguiente también nace de una contraposición, pero no es posible determinar cuáles son las palabras o frases que se oponen por su significado:

#### Texto 10

*Que por mayo era, por mayo,  
cuando hace la calor,  
cuando los trigos encañan  
y están los campos en flor,  
cuando canta la calandria  
y responde el ruiseñor,  
cuando los enamorados  
van a servir al amor;  
sino yo, triste, cuitado,  
que vivo en esta prisión;  
que ni sé cuándo es de día  
ni cuándo las noches son,  
sino por una avecilla  
que me cantaba el albor.  
Matómela un ballestero;  
déle Dios mal galardón.*

Será necesario inducir a los alumnos a descubrir, en sucesivas lecturas, las dos series de ideas que se contraponen a lo largo de este romance:

- exterior (naturaleza) – luminosidad – amor – enamorados
- interior (cárcel) – oscuridad – soledad – yo

Finalmente, el **paralelismo** consiste en el establecimiento de construcciones semejantes que se repiten en dos o más grupos sintácticos o métricos. En el llamado *paralelismo sonoro* se repiten sintagmas completos, lo que implica la repetición tanto de la estructura fónica como de estructura gramatical.

El paralelismo como procedimiento compositivo se ha usado en todas las épocas y en las más diversas tradiciones poético-literarias, y muy especialmente en la poesía de tipo tradicional (*cantigas d'amigo* y *canciones paralelísticas* castellanas), en el Romancero, en la poesía de Gustavo Adolfo Bécquer y en la forma poética de la canción tal como la cultivan Juan Ramón Jiménez, Federico García Lorca, Rafael Alberti y Miguel Hernández. Examinemos un ejemplo tomado de Federico García Lorca:

### Texto 11

#### REMANSILLO

*Me miré en tus ojos  
pensando en tu alma.*

*Adelfa blanca.*

*Me miré en tus ojos  
pensando en tu boca.*

*Adelfa roja.*

*Me miré en tus ojos.  
¡Pero estabas muerta!*

*Adelfa negra.*

Federico García Lorca, *Primeras canciones*.

En las dos primeras estrofas de este poema se repiten unas estructuras fónicas y gramaticales: se repite el primer verso de cada dístico; también se repite el segundo, con una variación al final del verso, como ocurre con la canción paralelística tradicional. De igual modo, el estribillo presenta una variación final. La repetición de una misma estructura sintáctica motiva dos tipos de equivalencias:

- a) de clases de palabras y de sus funciones sintácticas, y
- b) de la posición de estos elementos que son gramaticalmente equivalentes.

Pero esta figura tiene también una dimensión semántica, pues los elementos gramaticalmente equivalentes suelen pertenecer a unos mismos campos asociativos. Esta equiva-

lencia semántica puede consistir en un contraste de ideas o en una semejanza. En el caso del poema que comentamos, el paralelismo entre las dos primeras estrofas destaca la oposición *alma/boca*, contraposición reforzada por la que observamos en el estribillo: *blanca/roja*.

Este poema es un buen ejemplo para considerar lo importante que es analizar los paralelismos antes de la recitación y de las dificultades que pueden presentar a quienes recitan. El paralelismo funciona aquí como esquema compositivo, por lo que el procedimiento afecta a la totalidad del poema. Los alumnos, al recitar, deberán interpretar con su voz la intensificación de los sentimientos que las repeticiones de la segunda estrofa provocan respecto de la primera estrofa, destacando la oposición *alma-blanca*, por un lado, y *boca-roja* por otro. Pero al llegar a la tercera estrofa, la expectativa creada por el paralelismo de las dos primeras estrofas no se cumple, pues el paralelismo esperado no se va a encontrar. Como no se cumple la esperanza del personaje poético en hallar algo en los ojos de aquel o aquella a quien mira. Esta tercera estrofa reclama un tono más grave, fúnebre, que contrastará con el tono apasionado de la segunda.

### **TERCERA FASE: ¿CÓMO PODEMOS DECIR MEJOR LOS POEMAS PARA QUE LOS OYENTES LOS ENTIENDAN Y DISFRUTEN OYÉNDOLOS?**

Tras las actividades encaminadas a comprender mejor los poemas que se van a recitar, los alumnos practicarán para aprender a decir mejor los poemas, lo que requiere trabajar la *entonación*, las *pausas* y el *ritmo*. Estas actividades servirán, al mismo tiempo, para controlar la *velocidad*, el *volumen* y la *articulación* clara de los sonidos.

#### **Entonación y modalidad oracional**

Los diferentes tipos de acciones verbales representadas en el poema tienen una entonación típica, que el oyente reconoce y le permite distinguir si el enunciado tiene el significado de *aserción*, *pregunta*, *mandato* o *exclamación*. Estos diferentes significados constituyen la *modalidad* de la oración, por lo que la entonación expresa la modalidad *asertiva* (o enunciativa), *interrogativa*, *exhortativa* y *exclamativa*. Pero no siempre una determinada modalidad corresponde al tipo de acción verbal con el que típicamente va asociado. Ya se ha examinado más arriba que la *interrogación retórica* no significa pregunta, sino aserción hecha con énfasis, mandato, ruego, etc.

Las actividades para dar una entonación adecuada a los versos están relacionadas, por tanto, con las actividades de análisis de las situaciones de comunicación representadas en el texto y de las figuras retóricas de tipo pragmático, como la apóstrofe y la interrogación retórica (reléase lo dicho más arriba en relación con los poemas 1-7).

## Las “voces” del poema

Pero hay que examinar otro tipo de dificultades que se pueden presentar al recitar los versos con la entonación adecuada, relacionadas éstas con la presencia de distintas “voces” en el poema. Vamos a contemplar los siguientes casos: el *diálogo en los poemas narrativos*, el *poema dialogado* y el *poema a dos voces*.<sup>[7]</sup>

En las obras literarias, el diálogo es característico del teatro y de los relatos. Pero también hay diálogos en muchos poemas. En el *Romance de la doncella guerrera*, por ejemplo, el narrador introduce varios diálogos, entre ellos el que sostienen el príncipe y su madre:

### Texto 12

*Dos años anduvo en guerra  
y nadie la conoció  
si no fue el hijo del rey  
que en sus ojos se prendó.  
—Herido vengo, mi madre,  
de amores me muero yo;  
los ojos de Don Martín  
son de mujer, de hombre no.  
—Convídalo tú, mi hijo,  
a las tiendas a feriar,  
si Don Martín es mujer,  
las galas ha de mirar.*

En diálogos como éste, los personajes realizan una gran diversidad de acciones verbales. En los versos de arriba, el príncipe le pide consejo a su madre y ésta le aconseja. Estas acciones verbales se expresan mediante diferentes modalidades de la oración. En el ejemplo que estamos comentando, el príncipe no pide consejo directamente, sino indirectamente mediante la información que le da a su madre. Ésta interpreta la confidencia del hijo como lo que es, una petición de consejo, y, por su parte, usa la modalidad imperativa o exhortativa para aconsejar. Es frecuente, por tanto, que los poemas narrativos contengan preguntas, exhortaciones y exclamaciones, que han de interpretarse adecuadamente como acciones verbales al recitar. El alumno, además de hacer la entonación característica de quien cuenta una historia en voz alta ante un auditorio, también ha de interpretar a los otros personajes que hablan en la historia.

En los *poemas dialogados* (en ellos el diálogo estructura el conjunto del poema), el personaje poético hace preguntas a otro personaje y éste le responde. Por tanto, al recitar se han de diferenciar estas dos voces y se ha de hacer la entonación adecuada: interro-

---

[7] El término poema a dos voces procede de Yahni, R. (1980), "Algunos rasgos formales en la lírica de García Lorca: función del paréntesis", en GIL, I. M., *Federico García Lorca*. Madrid, Taurus.

gativa y enunciativa. En el siguiente poema el diálogo está enmarcado por una descripción que recuerda la función de las acotaciones dramáticas:

**Texto 13**

LA BALADA DEL AGUA DEL MAR

*El mar  
sonríe a lo lejos.*

*Dientes de espuma,  
labios de cielo.*

*¿Qué vendes, oh joven turbia  
con los senos al aire?*

*Vendo, señor, el agua  
de los mares.*

*¿Qué llevas, oh negro joven,  
mezclado con tu sangre?*

*Llevo, señor, el agua  
de los mares.*

*Esas lágrimas salobres  
¿de dónde vienen, madre?*

*Lloro, señor, el agua  
de los mares.*

*Corazón, y esta amargura  
sería, ¿de dónde nace?*

*¡Amarga mucho el agua  
de los mares!*

*El mar  
sonríe a lo lejos.*

*Dientes de espuma,  
labios de cielo.*

Federico García Lorca, *Libro de poemas*.

En el *poema dialogado* siguiente, también de García Lorca, la acotación dramática es mucho más clara al ir encerrada entre paréntesis, como en los textos teatrales[8]:

### ESCUELA

Maestro.

*¿Qué doncella se casa  
con el viento?*

Niño.

*La doncella de todos  
los deseos.*

Maestro.

*¿Qué le regala  
el viento?*

Niño.

*Remolinos de oro  
y mapas superpuestos.*

Maestro.

*Ella ¿le ofrece algo?,*

Niño.

*Su corazón abierto.*

Maestro.

*Decid cómo se llama.*

Niño.

*Su nombre es un secreto.*

*(La ventana  
del colegio  
tiene una cortina  
de luceros.)*

Federico García Lorca, *Suites*.

Esta acotación entre paréntesis obliga al que recita a diferenciar esta parte del texto con una entonación más grave, varios semitonos por debajo de los últimos versos.

---

[8] Para las acotaciones dramáticas en la poesía de García Lorca, véase la nota 7.

Hay poemas en los el poeta se desdobra en “dos yo” que alternan sus voces en tonos y con matices diferentes. Son los *poemas a dos voces*, característicos en la obra de Federico García Lorca:

### DESPEDIDA

*Si muero.  
dejad el balcón abierto.*

*El niño come naranjas.  
(Desde mi balcón lo veo.)*

*El segador siega el trigo.  
(Desde mi balcón lo siento.)*

*¡Si muero,  
dejad el balcón abierto!*

Federico García Lorca, *Canciones*.

En poemas como éste, la distinción de una de las voces se hace gráficamente mediante el paréntesis, pero al recitar la distinción se ha de hacer mediante una entonación diferente. La entonación del paréntesis se caracteriza, como ya se ha indicado más arriba, por su entonación grave: varios semitonos por debajo de la frase en que se halla intercalado. Además del tono grave, la entonación del paréntesis depende de la modalidad oracional.

### Pausas y encabalgamientos

Generalmente, cada verso es una unidad de entonación limitada por una pausa. Al recitar hay que respetar esta pausa y destacar la última sílaba acentuada:

*Mi niña se fue a la mar,  
a contar olas y chinas,  
pero se encontró, de pronto,  
con el río de Sevilla.*

Federico García Lorca, *Canciones*.

Todas las pausas no tienen la misma extensión:

*La luna vino a la fragua  
con su polisón de nardos.  
El niño la mira, mira.  
El niño la está mirando.*

Federico García Lorca, *Romancero gitano*.

Los dos primeros versos se cierran con una pausa muy marcada. En cambio, la pausa que separa el segundo verso del primero es más breve, casi imperceptible, porque el segundo verso es la prolongación de la oración iniciada en el primero.

A veces, la pausa de final de verso divide un grupo de palabras que no admite pausa en su interior. Este fenómeno se llama encabalgamiento y se puede observar en el final del primer verso y el principio del segundo del siguiente ejemplo:

*Detrás de los cristales  
turbios, todos los niños,  
ven convertirse en pájaros  
un árbol amarillo.*

Federico García Lorca, *Canciones*.

Los versos encabalgados se han de recitar con equilibrio entre el sentido (que pide la desaparición de la pausa) y el ritmo (que necesita que se perciba la unidad del verso).

También hay pausa entre las dos partes (*hemistiquios*) de versos compuestos:

*Niña morena y ágil, el sol que hace las frutas,  
el que cuaja los trigos, el que tuerce las algas,  
hizo tu cuerpo alegre, tus luminosos ojos  
y tu boca que tiene la sonrisa del agua.*

Pablo Neruda, *Veinte poemas de amor*

Por otra parte, algunos versos tienen en su interior una breve pausa que se hace por razones rítmicas. Este descanso debe tenerse en cuenta al recitar los endecasílabos:

*Es hielo abrasador, es fuego helado,  
es herida que duele y no se siente,  
es un soñado bien, un mal presente,  
es un breve descanso muy cansado.*

Francisco de Quevedo

## El ritmo del verso

El ritmo del verso depende, entre otros factores, de la distribución de los acentos de intensidad. Algunas de las características de esta distribución que los alumnos han de conocer son las siguientes:

- a) En los versos castellanos se repite el acento de intensidad colocado en la penúltima sílaba.

- b) Junto a este acento final, es importante destacar el primer acento del verso, pues con él comienza el periodo rítmico.
- c) En el octosílabo, la distribución de los acentos depende de la posición del primero de ellos[9]:

óoo óoo óo  
*Válgame Dios, Gerineldo*

oó oo óo óo  
*señora, burláis conmigo*

oó oó oo óo  
*abráisme, cuerpo garrido*

oo óo óo óo  
*No me burlo, Gerineldo*

- d) En el endecasílabo, los acentos principales, además del primero, se distribuyen de este modo:

o o o o o ó o o o o o (6ª y 10ª)  
*es herida que duele y no se siente,*

o o o o o ó o o o o o (4ª, 8ª y 10ª)  
*Es un descuido que nos da cuidado*

- e) El ritmo del verso puede ser más o menos lento, y la rapidez o lentitud del verso se asocian a la exaltación y vehemencia o a la serenidad y equilibrio[10]. Por lo tanto, hay que mostrar al recitar los momentos de ritmo lento y los de ritmo rápido.

Este conocimiento ha de ser práctico, es decir, los alumnos han de aprender a distinguir con el oído distintos ritmos; incluso conviene que aprendan a construir versos –combinando, por ejemplo, nombres propios; nombres de ciudades, etc.– de acuerdo con determinados patrones rítmicos:

ó	o	o	ó	o	o	ó	o
Car	los	Ma	rí	a	Fe	li	pe
Bár	ba	ra	So	nia	Yo	lan	da

[9] Navarro Tomás, T. (1973), *Los poetas en sus versos: desde Jorge Manrique a García Lorca*. Barcelona, Ariel, p. 41-42.

[10] Navarro Tomás, *op. cit.* p. 15.

## CUARTA FASE: ¿CÓMO EVALÚO LO QUE HE APRENDIDO?

Las actividades correspondientes a la primera fase del taller tenían como objetivo diagnosticar las dificultades con que se encuentran los alumnos al recitar poemas y hacer un inventario de requisitos para una buena recitación. Todo ello significaba una primera aproximación a los objetivos de aprendizaje del taller, que se habrán ido precisando y ampliando a medida que el taller ha ido progresando.

La evaluación de estos aprendizajes consistirá fundamentalmente en observar en qué medida se han superado las dificultades iniciales. Por una parte, se evaluará el aprendizaje en relación con las cuestiones que se han relacionado en la primera fase del taller: dominio de la velocidad, del volumen y de la articulación de los sonidos, así como de la entonación, las pausas y el ritmo. Pero todo ello, además, servirá para calibrar si se ha avanzado en la comprensión de los poemas, en la medida en que una buena recitación es signo de una buena comprensión. Pero, por otra parte, será necesario evaluar su progreso en su capacidad para actuar frente a un público, con serenidad y soltura; y, al mismo tiempo, el respeto de este “público” hacia quienes recitan.

Pero, además, el trabajo de taller ha incluido una intensa reflexión sobre algunas convenciones y procedimientos poéticos que ha debido conducir a la construcción –o consolidación– de conceptos incluidos en el currículo de la ESO, como *verso*, *rima*, *encabalgamiento*, *octosílabo*, *paralelismo*, etc. De igual modo, al hilo del trabajo con las figuras retóricas, con la entonación y con el ritmo del verso se han debido manejar conceptos lingüísticos como *sílabas tónica* y *átona*, *diptongo*, *hiato*, *modalidad de la oración*, etc.

Estos diferentes componentes del aprendizaje requieren también diferentes instrumentos de evaluación. El aprendizaje de procedimientos requiere, por una parte, la evaluación mediante las observaciones diarias en el aula y mediante la organización y realización del recital, actividad comunicativa que ha dado sentido al proyecto. Pero no todos los alumnos del grupo podrán intervenir como lectores en el recital, por lo que es necesario pedir a todos los alumnos un trabajo final. Éste ha consistido, en la experiencia que aquí se describe, en la grabación de varios poemas seleccionados por cada alumno de la antología que se ha manejado en clase y en la confección de una ficha para cada uno de estos poemas. Comentaremos brevemente cada uno de estos procedimientos.

La grabación de los poemas requiere que algunos alumnos resuelvan problemas derivados de la falta de medios para grabar y/o de la falta de habilidad para resolver técnicamente la tarea. Por ejemplo, los alumnos no disponen, en general, de grabadoras de mano ni de cualquier otro medio, pues las radiocasetes están desapareciendo de las cadenas de música. Pero ya hay suficientes alumnos que son capaces de hacer registros con el ordenador. Estos alumnos pueden hacer de monitores de quienes no saben usar estos medios, e incluso pueden poner a su disposición su equipo informático. La experiencia aconseja ser inflexibles en este punto y, tras dejar clara la tarea, retar a los alumnos para que resuelvan la dificultad de conseguir hacer la grabación. En un futuro no muy

lejano, muchos alumnos dispondrán de reproductor de MP3 que además incluye grabadora, lo que simplificará el problema.

En cuanto a la ficha, ésta recogerá las características más notables de los poemas cuya grabación se ha realizado, y que responden al trabajo realizado en el taller[11]:

<b>CARACTERÍSTICAS DEL POEMA</b>	
Título o primer verso:	
Autor:	
Situación comunicativa:	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– quién habla:</li> <li>– a quién se dirige:</li> <li>– qué hace la persona que habla:</li> </ul>
Características del poema según las "voces" que intervienen (poema con diálogos, poema dialogado, poema a dos voces, poema con acotaciones)	
Procedimientos poéticos más importantes (con indicación de los números de versos en donde se localizan):	
Palabras clave del poema:	
Tipo de verso (octosílabo, endecasílabo, alejandrino, irregularidad métrica...)	
Versos del poema con especiales dificultades para la entonación (especificando en qué consiste la dificultad):	

La evaluación de los aprendizajes de tipo conceptual requiere otro tipo de instrumento, de corte más tradicional, desde las pruebas con respuestas múltiples hasta las pruebas en que los alumnos han de explicar los conceptos, pasando por pruebas en las que los alumnos no tendrían que definir los conceptos sino usarlos (por ejemplo, dado un verso octosílabo acabado en palabra aguda, los alumnos tendrían que explicar por qué se trata de un octosílabo y no de un heptasílabo: no tendría que explicar conceptos como *palabra aguda*, o *sílabo tónica*, sino que tendría que usarlos).

[11] El recurso de la ficha está tomado de Milián, M. (1995), "Una exposición de poesía: poemas para leer y comprender, para decir, para mirar, para jugar", en *Aula de Innovación Educativa*, n. 38, pp. 29-33 (Incluido en Camps, A. (comp.) (2003), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, Graó).

### **QUINTA FASE: ORGANIZACIÓN DEL RECITAL**

El taller se cierra con el recital dirigido a un grupo de alumnos de un curso inferior, en este caso de segundo de ESO. La selección de los alumnos que van a recitar se hará entre todos los componentes del grupo, siempre respetando la voluntad de los designados. Se pueden realizar varios ensayos generales dentro de la clase, de modo que todos participen con sus comentarios en la puesta de escena. Además, el acto requerirá la participación de los alumnos que no recitan en tareas como confeccionar un programa de mano, manejar el equipo de música, preparar la sala donde se celebre el recital, etc.

Convendrá, igualmente, que se saque la actividad del centro escolar si es posible encontrar en el entorno un espacio y un público diferentes, por ejemplo una biblioteca pública, una asociación de vecinos, etc. De este modo, los alumnos percibirán que la poesía –la literatura en general– tiene una presencia social, y por tanto puede seguir interesando más allá del periodo escolar.



*Venancio Iglesias*

# La poesía en la enseñanza del español

## LA POESÍA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

*Venancio Iglesias*

*Catedrático de IES. León*

Aceptamos que un poema es un acto de habla muy especial, como aceptamos que una partitura determinada es el concierto nº 1 para piano y orquesta de Chopin.

Decimos *acto de habla especial*, donde *especial* sustituye a los calificativos de Austin sobre la poesía cuando dice que se trata de un uso *no serio, parásito o decolorado*.

Para el buen lector, lo mismo que la partitura para el director de orquesta, el poema tiene un descifrado instantáneo y automático que devuelve al poema todos los elementos de los que el cifrado le despojó. Quiero decir con *instantáneo* y *automático* que sucede en el mismo momento de la lectura o audición y de forma necesaria (no puede dejar de percibir el poema e interpretarlo).

¿Qué desapareció en el cifrado?

- la voz: aquello por lo que un acto de habla es en primer lugar;
- el autor-emisor y todo su mundo;
- el contexto socio-cultural bajo cuya sombra se creó;
- la amplia enciclopedia de saberes que condicionó el mensaje, más profunda o más superficialmente;
- la peripecia concreta de la cotidianidad que coloreó la idea general;
- la secreta peripecia intelectual que condiciona su aparición, su estética o elaboración y fundamentación como obra de arte;
- toda la intencionalidad que el “emisor”-autor, persona concreta, tenía cuando se sentó a una mesa y decidió dejar correr la pluma para construir un mensaje;
- ha desaparecido la preferencia inmediata, característica de la conversación y todas las cautelas que el emisor toma cuando el acto de habla tiene lugar in praesentia.

Verdaderamente, un poema escrito parecería un objeto muerto. Pero ese es el misterio. La lectura despierta toda la potencia, toda la energía de la representación. Pues antes que comunicación, el poema es sobre todo representación de estados interiores. De modo que, por decirlo con Heidegger, en este acto de habla especial, en el poema, se encuentra condensado un mundo modélico y por él, el mundo humano en general y el

mundo humano del lector vuelven una y otra vez a redefinirse; por él estamos más seguros y más cobijados; por él no se desdibuja hasta la desaparición el rostro humano amenazado de destrucción más que nunca en el s. XX y lo que llevamos de XXI. A partir de los cuarenta años, el alma se va esculpiendo en el rostro y en el rostro aflora lo que se disimulaba en la juventud: la estupidez, la crueldad y su raíz: la alienación. Así pues, la poesía cumple un objetivo pedagógico esencial: la desalienación o humanización.

No estamos ante la idea, en cierta medida banal, que, con la disculpa de la llamada sacralización de la poesía, le negaba trabajo en las aulas de ELE. Al contrario: la poesía es lo poco sagrado que todavía queda en el espejo humano una vez que se ha producido la muerte de Dios. Remedando la rima IV de Bécquer: mientras de un poema surja todavía el aliento y la conversación que hemos llegado a ser, quedará alguna esperanza.

¿En qué medida la eliminación de la literatura en general y la poesía en particular fue un alivio para muchos profesores de idioma procedentes de otras especialidades? No se debe olvidar que muchos de estos carecían, en buena medida, de cualificación literaria que no puede compensar el hecho de ser nativo, y en el mejor de los casos lo que dominaban era un poco de historia de la literatura, inútil, desde luego, para la enseñanza del idioma meta. De modo que la supresión de este material en clase de ELE fue bien acogida por un amplio sector del profesorado. Pero quedó el hueco. Hoy, las disculpas de antaño no pueden ser aceptadas y lo que se pide al profesor es una mayor cualificación y la conciencia de que el idioma sólo alcanza plenitud cuando el profesor puede recorrer todos sus registros sin dejar de lado el literario. El poema tiene en clase de ELE el lugar que se le había robado, sin duda porque el poema es la forma de lenguaje por excelencia, el acto de habla por antonomasia: allí donde la lengua verdaderamente habla y por el que el hombre se niega a la banalidad y la tontería. Y no se le puede expulsar sin serias mutilaciones en el dominio de las famosas destrezas. ¡Claro! ¡Y no tan claro, M. de La Palisse!

Si los metodólogos del enfoque comunicativo rechazaron la poesía como material no auténtico, la propuesta de la poesía como instrumento para enseñar idioma, en una reunión de poetas, podría resultar blasfema. ¿Cómo se atreve nadie a instrumentalizar lo más sagrado del arte? ¡Quede la poesía para los que alcancen el más alto nivel lingüístico! Alguno habría, sin embargo, que al mismo tiempo que poeta fuera profesor y estuviera dispuesto a defender la posición de la poesía como material de clase de ELE. Porque no se propone, en principio, aunque tampoco se excluye, el sacrosanto acto de la creación poemática, sino un poema ya hecho; es decir: un artefacto lingüístico *especial* y además una obra de arte para disfrute del estudiante.

Un paso más. La propuesta es la siguiente: ¿Qué ocurriría si la poesía perdiera su carácter instrumental en la clase ELE? ¿Qué, si en lugar de aprender español a través del estuendo sistema lingüístico de la poesía se aprendiera poesía simplemente? ¿Qué, si nos olvidásemos de la poesía como instrumento para enseñar lengua? ¿Es que sería posible

enseñar poesía sin que el estudiante progresase, ipso facto, en el conocimiento de la lengua?

Se puede contestar: –Se produciría un desenfoque, pues de lo que se trata no es de aprender poesía sino el idioma en el que el poema viene cifrado. Pero ¿es que alguien puede pensar que aprender poesía puede hacerse sin aprender en el mismo acto, el idioma en que va cifrada? ¿Acaso los textos *auténticos* y los *poéticos* no vienen cifrados en un idioma, el idioma meta, que no es otro que el que se habla en la calle? Aprender poesía lleva como regalo y no como deber el aprendizaje del idioma meta. Y no tiene por qué preceder un aprendizaje al otro. Aprender poesía es aprender el mejor idioma. Así pues, la poesía sería un objetivo en sí misma y no un instrumento de aprendizaje. ¿Habrá que convertir en poetas a nuestros estudiantes? No, claro, este no sería objetivo. No buscamos en principio, el dominio técnico artístico del poeta y menos el dominio de la jerga metaliteraria de la poética, sino aprovechar sus enseñanzas para conocer y experimentar lo que, en grado superior, él posee y para lo cual nos da las claves en su *especial* acto de habla.

Quizá los maestros, los que verdaderamente daban clases magistrales podrían volver a ser modelos. En un curso de **filología** (!), lo que hacía don Dámaso Alonso era enseñarnos a leer **poesía**. Quevedo, nada menos. Y todo su esfuerzo era hermenéutico. Hablando de idioma, de filología, seguíamos embobados aspectos del alma compleja de Quevedo (moralidad e inmoralidad, crueldad y ternura, platonismo y vulgaridad, estética depurada e indecencia tabernaria. A los cursos asistían alumnos extranjeros, con un dominio medio y bajo del español).

¿Significa esto que hay que abandonar el arduo ejercicio con el idioma más *común*-icativo, el trabajo con el léxico, la extracción de leyes gramaticales del idioma que se utiliza en clase? De ninguna manera. Lo que digo es que es preciso abandonar la idea del carácter ancilar de la poesía y la literatura en general en la clase de lengua, para tratarla como material privilegiado y estudiarla por su propio valor poético, porque la poesía misma cumple una función educadora y metodológica superior. Y regala idioma por añadidura.

### ¿Qué efectos puede tener la poesía en clase de lengua?

O lo que es lo mismo, ¿qué objetivos podría cumplir? Señalaré algunos para no sobrepasar las dimensiones de este trabajo.

1. Los objetivos lingüísticos, el profesor los fija al elegir el poema según el nivel de fluencia de sus alumnos y de la misma manera que cuando propone un texto de los llamados comunicativos. No hay diferencia. Pero un texto literario consigue nuevos objetivos como:
  - a) Flexibilizar y enriquecer la lectura. La fractura de los versos obliga a una percepción distinta de la frase, sus pausas, sus acentos y su ritmo.

- b) Enriquecer el léxico. El hecho de que el estudiante entre en contacto con el nivel culto del idioma, favorece la adquisición de un vocabulario nuevo y matiza el que se posee dando contextos inusitados al léxico que se considera propio de los distintos niveles de aprendizaje.
- c) Promover nuevos significados. La aparición de la metáfora y todas sus variantes elimina la univocidad del significado y aumenta de forma extraordinaria la capacidad de uso del mismo vocabulario.
- d) Ampliar la *imaginación idiomática*. La poesía le enseña a utilizar términos que en el lenguaje normal pueden ser semánticamente incompatibles, ampliando y reajustando los campos semánticos que el estudiante va conociendo.
- e) Conocer la forma declamatoria del idioma y el recitado le llevará a un nuevo respeto por la palabra y le alejará progresivamente de ruidos, clichés, latiguillos expresivos, groserías, tacos y vulgaridades que son indicadores de pobreza y pensamiento desorganizado.
- f) Aprender a usar el idioma, además de como instrumento de comunicación, como forma de autocomprensión.

## 2. Estéticos:

- a) Profundizar el otro campo sobre el que debe actuar la educación: el de la sensibilidad, tan abandonado, a veces, por los profesores.
- b) Aprender a encontrar la belleza idiomática, la propiedad, la exactitud, la ambigüedad cuando se requiera.
- c) Animar a la creatividad, al “hágalo usted mismo”. Puesto que el material del que se hace la poesía es común a todos, puesto que el lenguaje parece, más que ningún otro material, parece –digo- invitar a la creación, ¿quién puede resistir la tentación del “arte”? Todo profesor de lengua, sabe cómo los primeros intentos poéticos aparecen en la adolescencia y también en ELE. Un adolescente enseguida habla de su intimidad y quiere hacer versos. Desgraciadamente su falta de lectura poética le hace recurrir a los letristas de las canciones más banales. ¿Por qué no aprovechar esa condición?

## 3. Éticos:

- a) No sólo enseña esquemas de valores estéticos. Lo normal y más interesante es que la poesía coloca al aprendiz en esa frontera entre la estética y la ética donde los valores inscritos en el castellano son contrastados con los propios del alumno que vive en su propio idioma materno. ¿Dónde ven belleza los españoles y cómo la expresan? ¿Por qué valores como el éxito, los poetas no lo miran

como valor? ¿No querría todo poeta que su poesía alcanzara la inmortalidad aunque él fuera desconocido? La delicadeza, la honestidad, el buen gusto, el amor, la espiritualidad, la verdad, el sentido de la justicia, etc., están al fondo de los poemas.

- b) Además, muy pronto el estudiante percibirá semejanzas y diferencias con la poesía de su propio idioma y pasará de lo concreto y particular a la comprensión de ideas y concepciones que parecen universales dentro del universo cultural.

## Objeción

Sí, de acuerdo. Pero hay un *pero*. No se discute la relevancia del mensaje poético y su oportunidad en la enseñanza del idioma. El problema es la diversificación de intereses en los estudiantes de idioma. ¿Qué hacer cuando un estudiante pide uno de esos cursos a la carta, como “Español de Negocios”? ¡Nada que hacer, aparentemente! Pero entonces, la pregunta al profesor será: ¿la poesía ayudará a adelantar o retrasará el uso del idioma limitado al universo de discurso de la economía? ¿El discurso de los negocios no se sienta sobre el dominio del español? ¿Acaso no será bueno que el estudiante aprenda los llamados desvíos del uso normal precisamente para potenciar lo específico del discurso de la economía y el derecho? La ironía, la metáfora, la imagen, el símbolo y sus mecanismos, etc., son parte de ese discurso y no solamente la supuesta univocidad del léxico de ese universo. Se podrá discutir si para un estudiante que mira la lengua como instrumento para los negocios o para realizar estudios en España, el estudio de la poesía le ayudará a adelantar o retardará el uso del idioma limitado al universo de discurso de la economía o el derecho o la técnica. ¿Es que el estudio del idioma puede retardar el aprendizaje de una forma o un nivel de idioma? Lo que se suprime es la pretensión de que el hombre que domina un nivel idiomático, domina el idioma y propone la idea de que la poesía puede colaborar en el proceso de aprendizaje de forma más general y segura.

## Si se aumentan los “costos de procesamiento”, se ralentizan los objetivos.

No hay que engañarse. La poesía propone mensajes que elevan las dificultades de procesamiento; con ello, el alumno que se enfrenta a un poema, percibe el aliento del idioma en una mayor complejidad. Es preciso medir bien el grado de dificultad para no desalentarlo. Pero también es verdad que el premio cognitivo es más elevado. Sin embargo, como profesores nos gusta que nuestros alumnos hablen enseguida. Nuestra vanidad exige un éxito rápido. Y luego están los programas que no perdonan y nos esclavizan y nos imponen leyes de eficacia que contradicen la necesaria lentitud contemplativa que impone el estudio de la poesía.

Recuérdese, sin embargo que no se propone la poesía como método sino la poesía como tal poesía, dentro del método. Y que el método, el conjunto de rutinas de eficacia probada en la consecución de un objetivo, potencia su fuerza y su eficacia con la poesía.

## MÉTODO

En el laboratorio las rutinas son eficaces porque suponen un enorme ahorro de trabajo pero en el arte no. Si un pintor cae en rutinas está perdido como pintor, aunque venda muchos cuadros. Y la enseñanza es un arte. Con frecuencia olvidamos la parte creativa de nuestro trabajo y confiamos excesivamente en la técnica. Permítanme que desde este punto de vista defina el método con tres simplezas. Ustedes descubrirán enseguida que estoy jugando con la metáfora y la analogía para mostrar y demostrar, como algo nuevo, el Mediterráneo.

Imitando la frase de que el estilo es el hombre, diríamos que **el método es el profesor**.

Voy a discutir aquí algunos de los dogmas que se mueven dentro de los se-dicentes pedagogos, que tanto descrédito han traído a la pedagogía y a los verdaderos pedagogos.

- El ideal de la clase participativa requeriría casi, que el profesor desapareciera y que se olvidara, de una vez por todas, la clase magistral. No es infrecuente que el profesor que se empeña en dar clases magistrales no tenga ningún magisterio y muy poco que decir. Y es muy frecuente también, el profesor que, porque no tiene nada que decir se refugia en la clase participativa donde lo que se encuentra entre todos es un conocimiento más bien banal. Ya se entiende que la clase magistral es extraordinaria cuando es verdaderamente magistral. Y que la clase magistral es muy participativa cuando la clase es verdaderamente magistral.
- Por otra parte, la estupenda idea de que es el alumno quien debe descubrir todo sigue muy extendida por todas las aulas; el magisterio ha tomado como modelo una parte del discurso socrático; Sócrates asegura que la verdad está en el alma y el hombre no tiene más que ir a buscarla. Pero se olvida la otra parte del trabajo del magisterio socrático, que era el de conducir a la *verdad* al alumno a base de preguntas, propuestas e inducciones. En muchos casos ocurre como si el profesor tuviera la convicción de que el Espíritu Santo planea sobre la clase y desciende en forma de lenguas de fuego sobre la cabeza de los alumnos. El buen profesor aprende pronto a señalar con el dedo, proponer, introducir, sugerir y exponer conocimientos cuando estos resultan imprescindibles y aprende a retirarse cuando el alumno progresa sólo.

**Desde luego, el descubrimiento personal** sigue siendo esencial en el aprendizaje y también en el dominio de una lengua. Ese es el camino. Pero cuando digo que el profesor es el método, quiero decir que, ni rehuye la clase magistral cuando su magisterio es necesario, ni desaparece y abandona la clase bajo la tutela del Espíritu Santo. Porque los contenidos no nacen espontáneamente de una fuente manantial, ni las ideas son por generación espontánea, sino que es el profesor el espía e inductor: el que mira dentro de

los ojos del alumno y sabe que participa, y el que consigue con su palabra que el alumno se deje arrastrar al trabajo interior más personalmente participativo:

- él propone los poemas que va a trabajar en el curso, aunque permitirá que los alumnos elijan dentro de una pequeña antología;
- prepara las actividades que quiere para interpretar, calar, profundizar en cada uno de los textos;
- aclara conceptos y formas, significados y contextos en los que los textos alcanzan su valor;
- esconde la poética sobre la que se sustenta su trabajo para evitar al alumno esfuerzos no demasiado útiles;
- anima los debates y los dirige para que no deriven al comentario banal;
- estimula la participación externa de los que prefieren mantenerse al margen;
- allí donde el texto se vuelve oscuro porque al alumno le faltan supuestos históricos o poéticos, es él el que ilumina el instante;
- presenta aquellos aspectos de la peripecia personal del autor que aclaran el texto. No da una clase de historia de la literatura pero la conoce para cuando sea útil y necesario usarla;
- evalúa y selecciona mentalmente aquellos alumnos especialmente dispuestos, para proporcionarles más material si fuera necesario;
- el profesor es quien hace la propuesta y la desarrolla y no es aconsejable que si el profesor es analfabeto lírico, use el material poético como material de clase.

**El método es el poema.** El profesor señala las líneas por las que ha de discurrir el trabajo con el alumno, pero es el poema en definitiva quien impone las reglas de hermenéutica que deben aplicársele. Hay poemas que ejercen su magisterio en el terreno de la semántica y el léxico, otros que lo hacen desde la ligereza o complejidad sintáctica, otros contienen una fuerza evocadora especial, otros empujan a la reflexión y la contemplación emocionadas, otros deslumbran como los fuegos de artificio con una brillante metáfora, otros ponen ante nuestros ojos una idea instantánea como un disparo, otros mueven nuestros principios morales, otros actúan sobre el campo de la religiosidad, otros... La variedad es infinita casi. Y todos lo hacen desde el ritmo. Ya se comprende que las posibilidades son enormes y que, buscando un poco, el profesor puede elegir el método que considere más oportuno. Es decir, los poemas que deben ejercer el magisterio.

**El método es el alumno.** Ya se entiende también que el alumno es parte esencial en ese camino del poema que opera como si de una inspiración se tratara en el alma atenta del estudiante. Es estudiante porque se esfuerza... La tontería del *español o el inglés* sin esfuerzo resulta un reclamo idiota para personas de poco juicio. Nada se consigue sin esfuerzo, sobre todo en este dominio. Pero el esfuerzo de procesamiento tiene una alta compensación en el terreno cognitivo (Sperber and Dreirdre Wilson).

¿En qué alumnos será mayor la eficacia de un poema?

Un mensaje cualquiera cae siempre en una compleja estructura intelectual y de sensibilidad y allí se lo cobija y se le da sentido. Unos verán inmediatamente a través del poema y se dejarán *permear* por su fuerza, otros tardarán más en alcanzar esa comprensión que es base del disfrute, otros ofrecerán más resistencia al magisterio del poema pero todos verán enriquecerse ese código que persiguen, la enciclopedia que poseen y la capacidad interpretativa, la capacidad expresiva y todas las destrezas habidas y por haber.

## PROCEDIMIENTO

### Condiciones

La primera condición del profesor-método, es la de que sea poeta antes que profesor, cuando trabaja la poesía en clase. Y si no, que no la trabaje. Pero ser poeta en un sentido muy especial. Debe ser capaz de la experiencia o mejor, de reexperimentar y conectar de manera inmediata y sin más intermediarios con el poema que quiere proponer como modelo idiomático... poético. ¿Qué significa conectar? Significa en primer lugar preparación. Antes ha de establecer un contacto cordial y trabajar el poema intentando seguir los mismos caminos creadores. En ese momento lo ha comprendido y desde entonces conecta y es capaz de trabajar con el poema en el aula. Es decir, conectar es establecer un contacto cordial, una corriente de simpatía con el poema y a través del poema con su autor. Así, enseñar poesía a los que estudian lengua es la cosa más natural. Y nunca debiera esperarse a que los estudiantes alcancen un alto dominio de la lengua para enseñarles poesía como si se tratara de otro idioma.

Aprender poesía es sencillamente entrar en contacto y conversación con los hablantes más dotados y más alertos de la propia cultura. No nos damos cuenta de la posibilidad de esas relaciones privilegiadas y solicitamos con frecuencia a los nativos para practicar las destrezas con los contenidos más pobres de la cotidianidad. En cambio los poetas están llenos de ideas en su expresión más pura, es decir alejadas de las tablas de verdad de la lógica y no tan lejanos a la expresión de la cotidianidad. Ellos han entendido que el idioma, antes de ser comunicación, es el mecanismo de representación.

## La elección del texto

La tendencia del profesor es la de dirigir y esta esconde otra, la de considerar que su interpretación del texto es **la** interpretación. Creemos que, cuando el poema aparece, la sabiduría del profesor debe llevarlo a ocultarse paulatinamente y aparecer cuando sea necesario. Es decir, el estudiante/lector debe enfrentarse en solitario con el poema, con la comunicación, sin intermediarios. Pero el profesor vigila. La misión del profesor sería la de proponer tareas y corregir únicamente cuando el sentido fuera totalmente aberrante. Más aún: el primer contacto con el texto puede ser a propuesta de los alumnos (de un determinado nivel, claro está) que eligen dentro de un conjunto amplio de poemas. Esa posibilidad les obliga a leer en solitario y hacer su primera interpretación, esa que les lleva a la elección. Ciertamente que la antología la propone el profesor que conoce el grado de dificultad del idioma poético y el nivel de dominio que sus alumnos tienen. Pero, cuando elijan será muy interesante ver por qué eligen un poema y cómo reflexionan sobre la elección. Suelen resolver con una frase muy vaga como: *es el poema que más me gusta, es muy bonito, es un poema muy sentimental*, pero el profesor puede llevarlos a precisiones como: *pero qué es lo que te gusta de él, por qué dices que es bonito, dónde has encontrado esa belleza, por qué dices que es sentimental, ¡recítalo para tus compañeros!, ¡dedícalo a alguno de tus amigos o amigas!, etc.* Se trata del primer contacto, y el primer contacto tanto con el amor, como con la muerte, como con la poesía, es muy importante y muy personal. Por ello, consideramos que deben realizarlo solos.

Pero la comprensión inmediata del poema, debe hacerse en compañía. Deben trabajar en grupos que el profesor decidirá apoyándose en el conocimiento del nivel de competencia de sus alumnos, nivel que él conoce muy bien. Deberá hacer grupos heterogéneos de manera que los alumnos de mayor competencia lingüística sirvan de ayuda y fermento en el trabajo de los demás. Puede ocurrir que los alumnos, al ser de lenguas maternas distintas, se vean obligados a utilizar el español como medio exclusivo de interacción. Es una situación excelente cuando se trata del mero aprendizaje de la lengua pero no la ideal cuando a lo que se enfrentan es un poema, porque no estaría mal que, en los puntos de dificultad, pudieran recurrir a la ayuda de algún compañero de la misma lengua para aclarar algún aspecto para el que no tienen caudal de español suficiente.

## Luego, diseñar actividades para las clases[1]

1. La primera de todas consiste en **crear para el alumno una situación de expectativa**, de inquietud, *un horizonte de expectativa*. No es el horizonte de expectativa de Jauss (*Pour une esthétique de la réception*. Gallimard). Nosotros nos referimos a ese pequeño conjunto de conocimientos sobre autor y época que, digamos, abren el *apetito* de la lectura en segunda lengua, la curiosidad que reclama satisfacción: la poesía española, el autor, su peripecia personal, sus inquietudes, su pensamiento y algunas notas sobre las preocupaciones presentes en su obra en general. No es fácil que un alumno tenga ya este horizonte, producto de sus lectu-

---

[1] Cfr. Marie Claude Albert et Marc Souchon: *La littérature en classe de langue*. Hachette pág. 52

ras, conversaciones, o estudios más profundos en lengua materna. Se destaca aquí el polo del emisor. Digamos que se trata de la creación de *prejuicios*. Prejuicios en el sentido de juicios previos, que preparan la lectura directa. Ayudarán a la comprensión y confirmarán determinadas peculiaridades de estilo que aparecerán en el texto. Después, en la lectura se comprobará si el autor satisface o no las expectativas que el lector había dibujado. Por ejemplo: se habla de A. Machado, de sus aficiones, sus inquietudes intelectuales, su carácter melancólico y su tendencia a la soledad, su pesimismo y cierta desesperanza de época, su preocupación por España, y el desengaño y desencanto de los sueños, su obsesión por el tiempo que pasa que se lo lleva todo. Algunas de estas posiciones seguramente son compartidas por los alumnos: es muy posible que, una introducción así, despierte ese horizonte de expectativas que recibirán confirmación íntima cuando el alumno, ayudado por el profesor, se enfrente con el texto.

A nuestro juicio esta preparación de la lectura es ineludible. No se trata ni mucho menos de buscar el *lector modelo* de U. Eco presente en el texto, el lector para el que presuntamente escribe el poeta, ni de reflexionar sobre las diversas *instancias*[2] del mismo, ni de suponer que el lector es el creador del texto, sino de proporcionar el estudiante de español unos pre-juicios mínimos y desde luego seguros, que establezcan un puente entre el poema y el estudiante, entre el estudiante y el contexto situacional originario. El alumno, lector, empieza a participar del código del autor y al mismo tiempo va creando y afianzando el suyo.

2. **En segundo lugar, actividades de lectura** propiamente dicha. Aunque no podemos creer en el lector como actividad pura, creador del texto, ni en el establecimiento del horizonte de expectativas ni en la lectura misma hay nada que sea pasivo. No se trata de un *saber* que procede del libro que entra por los oídos o los ojos del estudiante que, pasivamente, lo asimila. El lector es el otro polo de la comunicación que recibe el texto y que aún en la mera lectura, lo interpreta, lo transforma, lo contamina de subjetividad, lo carga de nuevo sentido al acomodarlo a su propia axiología ética, estética o social, incluso cuando hablemos de un lector de otra cultura. La lectura de un texto poético es un tipo de comunicación muy especial en la que la apertura al otro es condición y meta. Un poema no tiene la intención de transmitir un conocimiento. Y sin embargo, en el lector, siempre se produce un cambio más o menos profundo en el campo del conocimiento y desde luego un cambio en el sistema lingüístico de la lengua meta y de la lengua madre.

Nosotros aconsejamos una forma de lectura especial tanto por la situación misma de los estudiantes que se enfrentan a un texto *diferente*, cuanto por la naturaleza misma del texto que pone condiciones.

*La experiencia en cursos de primer año de español de la Universidad de Rabat, con tres años de español en el bachillerato, se hizo con 23 alumnos. El profesor les*

---

[2] Ibid. pag. 44–46

*pide que se fijen bien en la claridad articulatoria, en las inflexiones del tono, en la forma de acentuar, en las pausas en las que deben detenerse y respirar porque el poema depende del aliento, en los cortes versales y en el ritmo, y después se constituye él mismo en modelo de lectura. A continuación, va mandando leer a los alumnos por orden de competencia lingüística de mayor a menor y pide a los demás que lean con ellos silenciosamente. Cada cuatro lecturas, el profesor vuelve a leer pidiendo de nuevo que sigan la lectura. ¿Por qué? Porque la repetición de lecturas va preparando a los que peor leen para tener éxito en su lectura sin farfullar, sin errores fonéticos o tropiezos, tan frecuentes cuando los signos lingüísticos de la lengua materna (el árabe en este caso) difieren radicalmente de los de la lengua meta. Por otra parte, la frecuencia del modelo de lectura del profesor evita pequeños vicios que van repitiéndose y amplificándose. Surgió allí un curioso efecto rítmico que no pudo corregirse y ni siquiera debió corregirse. Se trataba del poema de Hernández “Llegó con tres heridas”. El 85% lo leyó sin errores y siguiendo las orientaciones del profesor, pero sólo un 5 % le dio el ritmo del profesor. Los alumnos descubrieron el suyo. El profesor acentuaba al final del verso la de la vida/ la del amor/ la de la muerte, mientras que los alumnos acentuaban al inicio del verso y al final: lá de la vida/ lá del amor/ lá de la muerte. Sin duda funcionaba el sustrato árabe. “La” es la partícula de negación coloquial equivalente a nuestro “no” llena de fuerza articulatoria que se negaba a ser utilizada como partícula átona en español.*

3. **Después de la lectura, determinación de sentido y actitud emocional.** Como se ha dicho, un poema esconde en la estructura profunda una locución / declaración y una pregunta inquietante que es también una invitación al lector: *—A veces imagino un mundo así y mi actitud es esta. ¿Podrías imaginarlo tú también y actuar en consecuencia?* Según esto, el estudiante debe en primer lugar encontrar el sentido del poema. Los alumnos deben trabajar en grupos y sobre una ficha encontrar el sentido entre diversas propuestas. El poema es una manifestación de deseo, una pregunta, una decisión, una confidencia, ruego, petición, se trata de una descripción, una exposición, un diálogo, una invitación a participar, una confidencia, un desnudo del alma, etc., y tratarán de justificar su elección.

Además, buscarán en el texto la actitud emocional, la pasionalidad[3] que tiñe esa locución: tristeza, alegría, melancolía, pesimismo, dolor, ironía, sarcasmo, esperanza, desesperanza, desesperación...

Responder a la pregunta implica dos acciones. Imaginemos que alguien me propone asistir a una cena de gala. Tendría que comprender a fondo el sentido de la misma (las condiciones, lugar, tiempo, y razón de la propuesta o las intenciones comunicativas que tiene el que me invita: recaudar fondos para: un partido político, una ONG, un grupo religioso, la construcción de un centro...) y evaluar mis posibilidades, mi compromiso, mi economía, la respuesta de mi medio social o familiar,

[3] Paolo Babbri: *El giro semiótico*. Ed. Gedisa

etc., para aceptar o rechazar la invitación. Así pues, el estudiante que recibe la propuesta oculta de un poema debe:

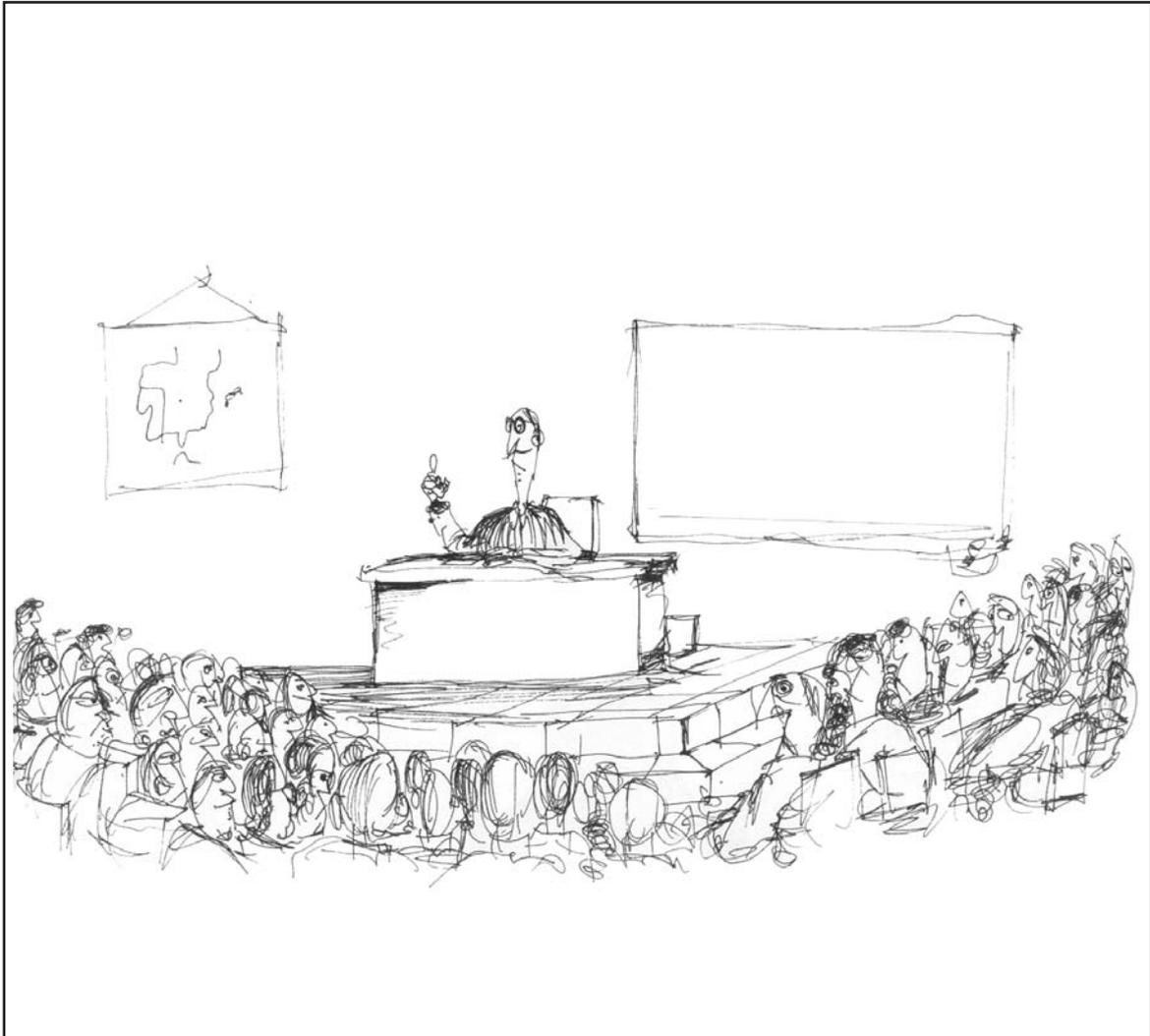
- a) comprender a fondo lo que el poema dice, y la intención del narrador. Esto quiere un buen dominio del idioma pero ese es el fin y como todavía no lo tiene la ayuda del profesor es indispensable;
- b) aceptar o rechazar el concepto de mundo que el poema implica, según la propia posición estética, ética, religiosa o política.

En cuanto a la pasionalidad, la presión que esta ejerce sobre el lector no es controlable y tiene que ver con la sensibilidad mayor o menor del mismo. No se trata en estos niveles de descubrir los mecanismos del contagio y aclarar los caminos ocultos por los que el poema discurre, pero sí puede haber una llamada a la introspección y al autoanálisis.

### **Diseñar actividades de análisis que van modificando, profundizando, aclarando la comprensión**

De ninguna manera se trata de partir de los conceptos de la poética para aplicarlos al texto. El viejo método heurístico aconseja partir del texto para encontrar sus componentes y legalidades internas. Los ejercicios que se presenten pues, serán de una gran variedad, tendrán como objetivo conducir al estudiante de forma inductiva hasta formas y principios generales que modifican, profundizan y aclaran el sentido, hasta que los identifique con los de su propia lengua materna y queden como conceptos aplicables en otros contextos.

**Las actividades** son, tienen que ser, muy variadas y siempre dependiendo de las condiciones del texto. No es posible en los límites de esta propuesta pormenorizar aspectos metodológicos que por otra parte no son distintos de los que el buen profesor utiliza en una clase de lengua normal. Serán actividades lingüísticas en las que aplicar conocimientos obtenidos en el aprendizaje del idioma en clases de lengua, pero intentando el giro poético. Actividades de ordenación de secuencias alteradas en el uso poético (hipérbaton). Actividades de recreación de contextos que justifican el uso de un determinado giro en el poema. Actividades de sustitución. Actividades de elección (la elección se hace sobre variantes estilísticas no excluyentes pero que aportan matices de sentido y amplían el horizonte de la comprensión). Actividades de creación de formas expresivas. Actividades de metaforización o imaginación. Actividades de cómputo métrico. Actividades que ayudan a descubrir el sujeto lírico. Actividades de construcción y desconstrucción. Actividades de identificación de mecanismos poéticos, (las llamadas figuras de dicción o pensamiento en la poética antigua). Actividades de memorización, etc. El profesor tiene el campo libre para imaginar actividades y estrategias que permitan el mejor acceso a un poema concreto, teniendo en cuenta que no se trata solamente de practicar mecanismos de lengua sino mecanismos de lengua culta literaria.



*Pilar Hernández Sanz*

**¡ De película !  
Propuesta didáctica**

## ¡DE PELÍCULA!

### PROPUESTA DIDÁCTICA

*Pilar Hernández Sanz,  
Consejería de Educación en Suiza*

# flores de otro mundo



Ficha técnica[1]:

Directora: Iciar Bollain

Color. 106 min.

*Patricia, dominicana, busca un hogar y una seguridad económica que su situación ilegal en Madrid no le permite alcanzar. Milady es de La Habana y a sus 20 años tiene un mundo entero por recorrer. Marirrosi tiene trabajo y casa; pero vive en la más completa soledad. La misma soledad que comparten tres hombres del pequeño pueblo de Santa Eulalia. Una fiesta de solteros, con caravana de mujeres incluida, fuerza el encuentro de todos ellos.*

### Introducción:

Si bien es cierto que en la mayoría de las ocasiones una imagen no vale más que mil palabras, –a pesar del extendido dicho que postula lo contrario–, muchos docentes compartimos la opinión conocida de que el cine es un recurso didáctico útil.

---

[1] Fuente texto e imágenes: SOGEDASA.

En esta línea, **“Flores de otro mundo”** me parece una película muy indicada para utilizarla en las clases de ELE, incluido el nivel Inicial: no sólo porque aborda una problemática social de actualidad en España, como la soledad, la lucha cotidiana de la mujer inmigrante, el abandono del medio rural, etc., sino también desde el punto de vista idiomático: los diálogos son, por lo general, cortos, lo que permite a los alumnos la comprensión sin grandes dificultades.

La escena de la llegada del autocar a Santa Eulalia, entre otras, puede utilizarse ya con alumnos principiantes.

A continuación presentamos una propuesta didáctica que contiene una serie de tareas, gramaticales y léxicas, para poder ser llevadas a cabo indistintamente en varios niveles o con grupos heterogéneos, aumentando o reduciendo la complejidad de las mismas, a criterio del profesor.

### Objetivos generales:

- Presentar un tema sociocultural relacionado con el país de la lengua objeto de aprendizaje.
- Repasar y ampliar vocabulario específico.
- Aprender y repasar diferentes estructuras gramaticales.

### Objetivos específicos:

- Comprender las relaciones personales como consecuencia de la soledad.
- Identificar las causas y consecuencias del problema de la despoblación rural.
- Comprender el fenómeno de la inmigración en la España actual, diferenciando la situación de la mujer y del hombre inmigrante, y el choque cultural.

### Tareas recomendadas:

Antes de la película	Durante	Después
<p><u>Profesor:</u> Dar listado de vocabulario específico del cine: géneros (policiaco, drama, etc.), escena, plano, secuencia, argumento, corte, cámara lenta, etc.</p> <p><u>Preguntas a los alumnos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– ¿Qué les sugiere el título de la película?</li> </ul> <p><u>Facultativo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Informar sobre el argumento</li> <li>– Comentar brevemente la problemática social que presenta</li> <li>– Los alumnos irán ampliando la lista de vocabulario específico</li> </ul>	<p><u>Alumnos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Apuntar el vocabulario nuevo de cada escena</li> <li>– Describir el pueblo de Santa Eulalia (adjetivos calificativos / expresiones más complejas según el nivel)</li> <li>– Identificar las diferencias socioculturales, idiomáticas, geográficas, etc. entre los habitantes de Santa Eulalia y los de otras ciudades o países (Bilbao, cubanos, dominicanos, etc.)</li> </ul>	<p><u>Alumnos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ejercicios gramaticales</li> <li>– Preguntas sobre el contenido (ver pág. 5)</li> <li>– Debates</li> <li>– Juegos de rol</li> <li>– Recabar en prensa información sobre el tema</li> <li>– Entrevistar a alguna mujer inmigrante</li> </ul>

## ESCENA 1: VIAJE EN EL AUTOCAR Y LLEGADA A SANTA EULALIA

**(Duración: 3 min. 11 segundos)**

(Es importante cortar exactamente en el momento en que las mujeres se detienen en la entrada y observan a los hombres que las esperan con una flor en la mano).

**Objetivo:**

- Describir / Narrar lo visionado: acción, paisaje, personajes (mujeres del autocar / habitantes de Santa Eulalia).

**Nivel de los alumnos:** Principiantes.

**Contenidos lingüísticos:**

Vocabulario de la descripción de personas y paisajes.

Uso de adjetivos calificativos, Presente de indicativo / Formas verbales en gerundio.

**Destrezas:** Comprensión auditiva y expresión oral / escrita.

**Proceso:**

1. Ver la secuencia sin sonido: de esta forma, los alumnos tienen ocasión de concentrarse en las imágenes.

Tarea: Resumir brevemente la secuencia.

2. Ver la misma secuencia con sonido.

**Ejercicios de expresión oral**

Responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Quién viaja en el autocar? ( autocar / autobús)
2. ¿Adónde crees que se dirigen y con qué objetivo?
3. Describe cómo van vestidas algunas de las mujeres.
4. ¿Qué hacen para entretenerse? (Utiliza el Presente de Indicativo o el Gerundio)

Ejemplo: Patricia enseña a sus amigas las fotos de sus hijos.  
Una chica está contando chistes.

5. Describe el paisaje. ¿Con qué región española lo asocias?

6. En el pueblo reciben a las mujeres con música. Es un baile español muy popular.  
¿Conoces algún título famoso?

**¿Quién dice estas frases y en qué situación?**

(Escribe el nombre de la persona o su profesión)

- “¡Están en todas partes!”
- “¡Chicas, ya hemos llegado!”
- “¿Habéis hecho un buen viaje?”
- “¡Oye, que yo también soy soltero!”
- “Se han hecho muchas iniciativas como ésta para dar una oportunidad a la gente para conocerse.”
- “Las judías de toda la vida se comen con caldo.”

**Léxico:**

A continuación te presentamos un listado del vocabulario nuevo.

**Haz frases utilizando una o varias palabras:**

Fiesta de solteros – tomar un piscofais – alcalde – dar la bienvenida – el mundo rural – campo de cereales – ganado – casamenteras – hacer faenas – chapuzas – permiso de residencia – Seguridad social.

**¿Qué palabras o expresiones, utilizadas en la película o que tú conozcas, son diferentes en España y en Latinoamérica?**

Ejemplos:

<b>España</b>	<b>Cuba</b>	<b>Otros países</b>
<i>Las judías</i>		<i>Las habichuelas</i>
	<i>La guagua</i>	

## ESCENA 2: COMIDA EN LA CASA DE DAMIÁN

(Duración: 3 min.)

Tertulia: (En grupo)

### 1. Describid la cocina de la casa de Damián:

- ¿Qué muebles hay?
- ¿Os parece acogedora?
- ¿En qué se diferencia de otras cocinas españolas que conozcáis?
- ¿En qué se diferencia de las cocinas suizas?
- ¿Quiénes están sentados a la mesa?
- ¿Qué hay para comer?
- ¿Cómo es la relación entre la madre de Damián y Patricia? ¿Qué problema tienen?
- ¿Podrías nombrar alguna otra diferencia cultural, bien referida a las comidas o a otros aspectos?

### Vocabulario

#### GRADOS DE PARENTESCO. ¡QUE LÍO!

Patricia se ha casado con Damián. Ella es la mujer/esposa de Damián.

Damián es el ..... de Patricia.

La madre de Damián es su .....

Si viviera el padre de Damián sería su .....

Los hijos de Patricia son los ..... de la madre de Damián.

El hermano de Damián es el ..... de los niños.

Los hijos del hermano de Damián son los ..... de los niños de Patricia.

Patricia es la ..... de la madre de Damián.

### ESCENA 3: LLEGADA DE CARMELO Y MILADY AL PUEBLO

(Duración: 2 min.)

1. Una chica del pueblo le cuenta a su amiga la llegada de Milady, con todo lujo de detalles (cómo es, qué ropa lleva, qué impresión le ha causado, etc.).
2. ¿Qué comentarios hacen los viejecitos? ¡Transcríbelos!

#### LÉXICO (Nivel Intermedio y Superior)

Aurora utiliza muchos refranes para referirse a Patricia y a Milady. Explícalos con tus propias palabras. Si no los conoces, búscalos en el diccionario.

- a. “¡No faltaba nada más que ésta!”
- b. “¡Parece que os habéis caído de un guindo!”
- c. “¡Le va a sacar hasta los hígados!”
- d. “Todas buscan lo mismo: el dinero y los papeles. ¡Y cuando los tienen, aire!”
- e. “¡Cada oveja con su pareja!”

### ESCENA 4: LA CASA DE CARMELO:

(Duración: 5 min.)

#### VOCABULARIO:

Esta escena se verá primeramente sin sonido.

1. Anotar el vocabulario nuevo por campos semánticos.

Cocina: Horno-Vitrocerámica-madera de castaño-conglomerado-cenefa-tiradores de cobre, etc.

2. Haz con tus compañeros este juego de rol:

Carmelo le enseña su casa a Milady y se la describe.

C: “Mira esta mesa. Es de madera de castaño”.

M: “Es maravillosa. Me encanta”.

C: “Fíjate en la cocina. Es de vitrocerámica”.

M:

C:

M:

## ESCENA 5: ALFONSO LE ENSEÑA EL PUEBLO A MARIRROSI

(Duración: 3 min.)

### Gramática: Repaso de los tiempos verbales

Mari Rosi intenta convencer a Alfonso con diferentes argumentos para que se vaya a vivir con ella a Bilbao.

1. En el pueblo no hay muchas posibilidades para el tiempo libre. En Bilbao (poder) **podríamos** ir al teatro.
2. También (tener).....
3. Y (vivir).....
4. Además (estar).....
5. Allí (trabajar).....

## ESCENA 6: MILADY HABLA POR TELÉFONO CON SU HERMANA

(Duración: 2 min.)

“Ay, sí, aquí todo es muy bonito, muy pintoresco, con sus montañas .....”.

### ¿Qué más le puede contar sobre el pueblo y sus gentes?

(aspecto físico, carácter de las personas, clima, forma de vida, diversiones para jóvenes, medios de transporte, etc.)

## ESCENA 7: LA HUIDA DE MILADY

(Duración: 4 min.)

### Expresión escrita:

Antes de marcharse, Milady le deja una nota a su amigo. ¿Qué dice la nota?

En grupos:

Imaginad que vais a hacer una película sobre esta nueva etapa en la vida de Milady (adónde va, a quién conoce, qué le ocurre, etc.) Contad brevemente el argumento e inventad un final ( feliz / trágico).

### Expresión oral:

*“Acabar con la soledad”* : éste podría ser el lema de alguna campaña social promovida por el alcalde de Santa Eulalia.

Comenta con tus compañeros y compañeras la opinión que os merece la idea de encontrar pareja a través de las fiestas de solteros.

### ¿Qué alternativas existen para buscar pareja?

Anotad las ventajas y los inconvenientes:

ALTERNATIVAS	VENTAJAS	INCONVENIENTES

## ESCENA 8: NAVIDADES EN SANTA EULALIA

(Duración: 5 min.)

Es Nochebuena. Carmelo está cenando solo en su casa.

**Cuéntale a tu compañero-a la escena, con ayuda de las siguientes preguntas:**

1. ¿En qué habitación está cenando?
2. Describe la habitación.

3. ¿Te gusta cómo está decorada? Argumenta tu respuesta.
4. ¿Cómo crees que se siente Carmelo? Puedes utilizar el diccionario para buscar las palabras que no conozcas en español.
5. ¿Por qué sabemos que es Nochebuena?
6. ¿Sabes cómo se celebra esta festividad en España?
7. ¿Cómo la celebráis vosotros en vuestra familia / en Suiza / en otros países?

**Compara esta escena con la otra de:**

**“Navidades en casa de Patricia y Damián”**

**Gramática:** Repaso de los usos verbales: ser y estar

**¿Ser o estar? Completa las frases siguientes:**

Ejemplo: Patricia es feliz.

Los niños **están** muy contentos con sus regalos.

..... unas fiestas maravillosas.

El campo ..... nevado y el ganado ..... en los establos.

Patricia ..... el año pasado por estas fechas en Santo Domingo.

La madre de Damián ..... muy cambiada; ahora ..... muy orgullosa de todos sus nietos.

Santa Eulalia ..... un pueblo muy frío.

El alcalde ..... una persona muy dinámica.

## **PROPUESTA 9: (una vez vista toda la película)**

**(Duración: 106 minutos)**

**Nivel de los alumnos:** Intermedio / Superior

### **PREGUNTAS SOBRE EL CONTENIDO:**

1. Cuéntale a tu compañero o compañera el argumento de la película.
2. ¿Quiénes son los protagonistas?
3. Describe su carácter y sus actitudes.
4. ¿Qué problemática aborda la película?
5. ¿Cuáles son las causas y consecuencias del problema de la despoblación rural?
6. Comenta algún aspecto del choque cultural y de la inmigración en la España actual.
7. Comenta las diferencias entre la situación de la mujer inmigrante y del hombre inmigrante.
8. Indica las ventajas y los inconvenientes de la vida rural y de la vida urbana.
9. Busca noticias en los periódicos españoles relacionadas con la inmigración en España.
10. ¿Qué sabes de la emigración española en la década de los sesenta?

### **Opinión personal:**

¿Te ha gustado la película? Argumenta la respuesta.



*Flurina Joray*

# La emigración española en Suiza

Los españoles de Porrentruy (Jura)

## La emigración española en Suiza Los españoles de Porrentruy (Jura)

*Flurina Joray*

*Profesora reponsable: Nathalie Pires*

*Experto: Raphaël Boillat*

*Instituto Cantonal Porrentruy*

Febrero 2004

### **Comentario de la Profesora Nathalie Pires:**

*El Liceo Cantonal de Porrentruy se complace en presentar el trabajo de bachillerato de la estudiante Flurina Joray. Es un texto que refleja las cualidades personales de Flurina, su entusiasmo y rigor a la hora de abordar la tarea encomendada.*

*Siendo su lengua materna el suizo-alemán, en tan sólo tres años (los de “español opción específica”) Flurina ha alcanzado un nivel de investigación y expresión escrita de la lengua particularmente meritorio.*

*El trabajo presente aborda el tema candente de la emigración y recoge el testimonio de algunos españoles que emigraron a Suiza a lo largo de las décadas 50-70. Aparece centrado en el caso concreto de los habitantes del pueblo andaluz Las Cuevas del Becerro, que emigraron en masa a Porrentruy. Flurina dedica la primera parte de su trabajo al estudio temático, siendo la segunda más experimental ya que retrata la realidad humana de los emigrantes, sus anhelos y temores, sus deseos y frustraciones.*

*En agosto de este año, la Braderie de Porrentruy recibió a una delegación de las Cuevas del Becerro con objeto de ofrecerles un homenaje muy especial y agradecerles la labor realizada. Dicho acto coincidía, además, con el 25 aniversario del centro español de Porrentruy. Tal vez, cabe señalar que son muchos los suizos de esta población que se han sentido involucrados en el homenaje, puesto que gran parte de ellos han visitado en más de una ocasión Las Cuevas del Becerro y a aquellos amigos con los que han compartido años de vida, amistad y trabajo.*

*En nuestro instituto también se aprecia ese mismo afán de conocer la cultura española y latinoamericana, gozando la opción específica de español de mucho éxito entre los estudiantes. Este año, 56 alumnos (repartidos en tres clases) escogieron el español como materia del primer curso de bachillerato.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Elegí "La emigración española en Suiza" como tema para mi trabajo de bachillerato porque quería saber más sobre este período crucial de la historia, los años 60-70, durante el cual emigró tanta gente; también quería conocer los motivos que empujan a una persona a emigrar, a dejar a su familia, y todo lo que tiene. Además me interesaba saber cómo se vive y cómo vivieron estos emigrantes en un lugar extranjero es decir en Suiza, qué sentimientos tuvieron viviendo en una sociedad que no era la suya, qué dificultades encontraron. Luego quería saber si habían logrado sus objetivos y cuántos de ellos todavía viven en Suiza.

Decidí interesarme por un momento clave de la emigración española (los años 60-70) y en cuanto a las personas, me interesé por los emigrados de Porrentruy que fue un lugar acogedor para muchos.

Para poder comprender este problema, resumí en unas palabras la historia de la emigración, y más precisamente la de España, establecí un cuestionario que utilicé para hacer unas entrevistas con emigrantes españoles que siguen viviendo en Suiza. No usé estas entrevistas para hacer una estadística o una generalización, sino para sentir yo misma lo que vivió esta gente al emigrar, para ilustrar la situación y comparar los datos con lo que se dice en los libros. Luego expongo cómo llegaron a Suiza (bajo qué forma) analizando un poco más el estatuto del temporero, cuáles fueron los motivos de la emigración, hablo de la vivienda de los trabajadores emigrantes y de las dificultades que encontraron basándome en las entrevistas y también en libros. Las consecuencias para los países de partida y los países de llegada muestran que la emigración tuvo una gran influencia sobre el desarrollo del mundo. Hubo muchos regresos pero algunos españoles se quedaron aquí en Suiza. Por ello hablo, para terminar, de un contingente de personas algo particular, los llamados "secondos".

## 2. HISTORIA DE LA EMIGRACIÓN

### 2.1 Panorama histórico de la (e)migración

Al estudiar la historia vemos que los hombres siempre se han desplazado, que sea de Oriente a Occidente sea del Norte al Sur. Pensemos por ejemplo en los romanos que vinieron del Sur o en los celtas que bajaron del Norte. También ya existían emigrantes en la Edad Antigua y en la Edad Media debido a las invasiones, cruzadas y desplazamientos militares. Así fue como Cristóbal Colón descubrió las Indias. Pues el hombre, para satisfacer sus deseos y sus necesidades, cambia de lugar llevando consigo lo que tiene y buscando lo que necesita.

Sin embargo los movimientos migratorios no han tenido siempre la misma intensidad. En Europa podemos observar tres grandes momentos de la migración durante el siglo XX:

**Hasta 1914** hubo por un lado una importante emigración de los europeos a otros continentes y por otro lado, un aumento de las migraciones intraeuropeas en relación con las dos revoluciones industriales. Tanto hacia el «Nuevo Mundo» como hacia otros países del Antiguo Continente, la migración siempre estuvo unida a la explosión demográfica que caracterizó el siglo XIX en Europa.

**Los años 1914-1945** constituyeron la segunda secuencia caracterizada por importantes modificaciones del proceso migratorio vinculadas esencialmente a las dos guerras mundiales. Acordémonos de la Revolución Rusa que hizo huir a mucha gente, o del gran número de alemanes que tuvieron que abandonar sus tierras después de la derrota de la Alemania de Hitler en la Segunda Guerra Mundial.

**Desde 1945** la emigración europea se volvió de nuevo transatlántica. Mucha gente se fue a Estados Unidos, al Canadá y a Australia, y también a América Latina, adonde se fueron en su mayoría migrantes de países latinos como Portugal, España o Italia. Muchos de estos emigrantes eran exiliados políticos. Los que no emigraron a América encontraron refugio en Suiza, en Alemania, en Francia y en otros países de Occidente. Hablando de la España franquista, del Portugal de Salazar y, durante un período más corto, de la Grecia de los coroneles, hasta la mitad de los años 1970, la emigración (política) estuvo compuesta mayoritariamente de intelectuales y de representantes de las organizaciones políticas prohibidas en su país de partida.

A partir del inicio de los años 50 y hasta la mitad de los años setenta, la prosperidad económica, el desarrollo industrial, el aumento del número de los empleos y la repugnancia de los autóctonos por los trabajos más penosos y peor pagados incitaron a los países industrializados a pedir más mano de obra extranjera. No solamente Francia, sino también Inglaterra, Suiza, Alemania, Bélgica, Holanda, Suecia o Dinamarca tuvieron que recurrir a una mano de obra que venía esencialmente de países de emigración como Italia, España, Portugal o Grecia. Ello variaba de un país a otro, dependiendo de la herencia colonial del país, de su historia, proximidad o alejamiento geográfico y cultural, etc. Así, a Francia fueron durante mucho tiempo los italianos, polacos, españoles, portugueses, hoy sustituidos por los migrantes del Maghreb y de África del Oeste, que eran «los extranjeros de Francia».

En Alemania, hoy en día el país de mayor número de los extranjeros, hay principalmente migrantes de Turquía, Ex-Yugoslavia, Polonia y Grecia.

El agotamiento del flujo migratorio de mano de obra en los años 1973-1974 acarrió una disminución de la población extranjera en algunos países (en Suiza particularmente). Desde esos años se intensificó la llegada de clandestinos para trabajar en sectores que todavía necesitan a mano de obra: por ejemplo en la construcción, los trabajos públicos

o la confección. También hubo una verdadera explosión del número de peticiones de asilo.

## 2.2 La emigración española

Ahora nos interesaremos más en detalle por la emigración española. España ha sido tradicionalmente un país de emigración. De la emigración española «de ayer», es decir, anterior al final de la Segunda Guerra Mundial, podemos decir que hubo tres destinos particulares: América, Europa y África, siendo Hispanoamérica el ámbito de mayor atracción.

Después, desde los años 50, la emigración española cambió de rumbo. De repente la emigración a Europa —especialmente a Alemania, Francia, Bélgica, Suiza, Holanda y también a Inglaterra—, que antes era muy reducida, se convirtió en algo cada vez más importante. De hecho, los países industrializados necesitaban mano de obra que venía en su mayoría del área del Mediterráneo. Los trabajadores que se desplazaron eran agricultores, trabajadores industriales y artesanos, mineros y canteros, que fueron los que se vieron más afectados por el desempleo; lo que demuestra que la situación económica de sus países era desfavorable.

Pero también entró en juego el régimen político. Bajo el franquismo, España tuvo que vivir en autarcía porque los EEUU le impusieron un embargo, a causa de las relaciones de Franco con Hitler y Mussolini. Durante los años 50 la situación económica se distendió un tanto, pero fue catastrófica sobre todo para los campesinos: falta de electricidad, muy pocas posibilidades de poseer tierras; y todo eso junto a una represión política muy dura que iba a engendrar una nueva emigración hacia Francia. Durante los años 1956-1960 y la década siguiente, la economía francesa, como otras, tuvo que recurrir a mano de obra complementaria para compensar la escasez causada por la guerra de Argelia. El empadronamiento de 1960 en Francia muestra que los españoles eran el grupo de extranjeros más importante (394'389 en 1960 y 618'200 en 1968[1]).

A partir de 1960, Francia ya no fue el único destino importante para la emigración española. Alemania y Suiza así como Bélgica se convirtieron en verdaderos países de inmigración. Pero, ¿de dónde emigraron tantos españoles, de qué regiones vinieron?

La estadística siguiente lo enseña:

### 1960-1972 [2]

<i>Andalucía</i>	28,19 %
<i>Valencia</i>	21,56 %
<i>Murcia</i>	8,80 %
<i>Galicia</i>	8,54 %
<i>Castilla Nueva</i>	6,63 %
<i>Cataluña</i>	5,17 %

[1] SOREL, Andrés: 4.º *Mundo*, Bilbao, Ed. Zero, 1974.

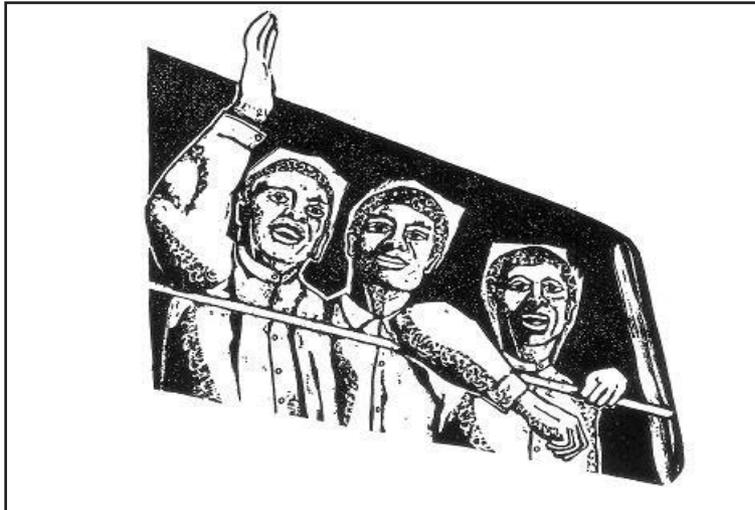
[2] *Idem*, p. 204.

¿Y adónde se fueron los emigrantes españoles durante ese tiempo, cuáles fueron los principales países de destino? Miremos la estadística siguiente:

**1962-1971 [3]**

<i>R.F. Alemania</i>	365'471	=	42,2%
<i>Suiza</i>	230'257	=	26,6%
<i>Francia</i>	215'370	=	24,9%
<i>Holanda</i>	34'386	=	4%
<i>Bélgica + G. Bretana</i>	17'778	=	2,1%
<i>Total</i>	863'262	=	99,8%

Vemos, pues, que Alemania, Suiza (¡este pequeño país!) y Francia fueron los principales países de destino para los emigrantes españoles.



### 2.3 La emigración española en Suiza

Después de haber visto adónde los españoles partieron esencialmente, vamos a ver ahora algunos datos relativos a Suiza, puesto que es lo que nos interesa precisamente.

Ya en 1950, Suiza concedió permisos de residencia a 75'000 trabajadores, italianos en su mayoría. A partir de 1958, el problema de la falta de mano de obra se acentuó porque por una parte hubo un decrecimiento de la natalidad, y por otra parte se dio un fuerte desarrollo industrial. También la población activa cada día se especializaba más y faltaba

[3] Ibidem, p. 202.

gente para desempeñar trabajos que los autóctonos no querían hacer. Por consiguiente era lógico buscar o más bien atraer la mano de obra extranjera y particularmente barata. En 1961, ya se encontraban en Suiza a 548'312 obreros extranjeros. Andrés Sorel nos muestra la importancia de los extranjeros en Suiza:

*Suiza es hoy el país europeo con mayor número de emigrantes en relación con la población laboral activa: 1960: 1 de cada 10 habitantes era extranjero, dando un equivalente del 16,80% de la población activa; 1970: 1 de cada 6 habitantes es extranjero, y estos equivalen al 21,9% de la misma.[4]*

¿Y cómo se repartieron los emigrantes españoles en Suiza, en qué *cantones* se establecieron? Es interesante comparar la tasa de inmigrantes españoles con la de los italianos. La diferencia más sorprendente es que muchos menos españoles que italianos fueron al Tesino –lo que parece lógico puesto que los italianos ya hablan italiano– y que muchos más españoles se establecieron en Suiza francesa. Es lo que muestran los porcentajes siguientes[5]:

	<b>Suiza alemana</b>	<b>Suiza francesa</b>	<b>Suiza italiana</b>	<b>Total</b>
<b>Italia</b>	65,9	18,9	15,2	100
<b>España</b>	59,6	38,6	1,8	100

Y en cuanto a los *cantones* principales, los españoles se repartían de la forma siguiente[6]:

<i>Vaud</i>	18'279
<i>Zurich</i>	16'302
<i>Ginebra</i>	16'062
<i>Berna</i>	15'663
<i>St-Gall</i>	5'229
<i>Argovia</i>	5'007
<i>Lucerna</i>	4'982
<i>Basilea (ciudad)</i>	4'955
<b>Total</b>	<b>116'388</b>

Me queda por decir que los emigrantes españoles trabajaron esencialmente en la agricultura (59,49%), pero también como obreros industriales y cualificados (35,88%), como mineros y canteros, en servicios diversos o como empleados. Lo que me parece más importante recordar es que los españoles y otros inmigrantes a menudo se dedicaron a trabajos que los autóctonos no quisieron hacer, casi siempre mal remunerados y que, además, siempre eran trabajos manuales y a menudo penosos.

[4] Andrés Sorel, *op.cit.*, p. 120.

[5] *Idem*, p. 142.

[6] *Ibidem*, p. 142.

Para la pequeña ciudad de Porrentruy descubrí algo muy interesante: en 1960 vinieron los primeros emigrantes andaluces, luego, durante los decenios de los sesenta, llegaron más andaluces, así como personas oriundas de Galicia, Valencia, Madrid y de Alicante; pero el 80% procedía de Andalucía y casi todos de los mismos municipios: los pueblos de las Cuevas que se sitúan en los alrededores de Málaga como, por ejemplo, Cuevas del Becerro. ¡Había 400 emigrantes españoles andaluces en Porrentruy!

En cuanto a los contratos, se puede decir que una gran parte de los españoles vino por una temporada (permiso A), otros obtuvieron permisos de residencia y algunos permisos de establecimiento (permiso C).[7]

Ser temporero no era fácil: trabajar en un país extranjero, regresar periódicamente su país de origen y a su familia era para muchos una costumbre y una dificultad mayor.

La cita siguiente muestra bien los sentimientos de los temporeros y las dificultades que engendra esta situación:

*Estamos en un momento de desesperación. A veces, cuando llegamos a nuestras casas, no conocemos a nuestros hijos. Llegamos aquí como un mercado de esclavos. Pedimos que se nos atienda, se nos eduque, se nos dirija.*

*(Delegado de Solothurn. Congreso ATEES[8])*

En este fragmento vemos la problemática del temporero. Pues los trabajadores de temporada no tienen muchas ventajas, lo dicen que "[llegan] aquí [a Suiza] como a un mercado de esclavos". ¡Si no había muchas ventajas para ellos, aportaron varias ventajas al capitalismo suizo!

Para resumir la problemática de los temporeros, hay que decir que los trabajadores españoles recibían dinero para poder ganar su vida, pero tuvieron que soportar muchas penalidades, como por ejemplo la discriminación social (no recibían el mismo salario que los suizos), vivían en una inmensa soledad puesto que en la mayoría de los casos la familia seguía viviendo en España. Fue un factor que hizo la estancia difícil y dura, a parte de los problemas del trabajo y del salario y de otros factores.

Acabo de esbozar un panorama de la emigración española en Suiza para obtener una visión global de la historia de la emigración española, lo que permite comprender el contexto de lo que sigue, a saber, cuáles fueron las causas de la emigración y qué aportó a nuestro mundo.



[7] Ver anexos 1.a) (estadística) y 2. (permiso C).

[8] SOREL Andrés, *op.cit.*, p. 133.

### 3. Motivos y motivaciones de la emigración

Podemos observar dos tipos de emigración: la económica y la política. Durante el período de la dictadura de Franco había muchos problemas en España, no solamente problemas políticos como la represión, la tortura, la falta de libertad, de expresión, de pensamiento. Por esta causa huyeron muchos, es decir los que pudieron, pero también hubo durante mucho tiempo una situación económica y laboral catastrófica. Fue uno de los motivos mayores de esta importante emigración. La gente "trabajaba por nada", lo que significa que tenían un trabajo muy mal remunerado, que ganaban a duras penas lo suficiente para mantener a su familia. Fue así como, por ser la situación tan desfavorable para todos, algunos españoles decidieron emigrar (casi al mismo tiempo que muchos italianos) lo que era muy difícil puesto que fueron a países cuyo idioma no conocían, pero ante todo, porque tenían que dejar a la familia.

Al hacer las entrevistas observé que muchos decidieron emigrar pensando que iban a regresar al año siguiente, pues no pensaban que iban a quedar durante tantos años o, algunos, hasta hoy. Si lo hubieran sabido, lo habrían pensado dos veces...

Según la encuesta siguiente, que muestra bien por qué emigraron tantas personas y cuáles fueron sus motivaciones para decidir emigrar. Esta encuesta, realizada por el Instituto Español de Emigración (Ministerio de Trabajo) en 1966 sobre una base de 7000 emigrantes estableció las diez motivaciones más importantes[9]:

1. Ayudar a la familia	92,2 %
2. Mejorar el salario	91,2 %
3. Para ahorrar	89,8 %
4. Por trabajo mal remunerado	78,0 %
5. Mejor preparación de los hijos	68,8 %
6. Adquisición de la vivienda	65,4 %
7. Tener trabajo eventual	58,6 %
8. Convertirse en trabajador independiente	57,6 %
9. Pagar deudas	47,5 %
10. Paro	47,2 %

Para "verificar" y comprobar estos datos, reuní las diferentes motivaciones y pedí a los emigrantes españoles que entrevistaba que las ordenaran de la más importante a la menos importante. Con tan pocas personas entrevistadas (cinco) ni se puede establecer ninguna estadística ni se puede generalizar nada, pero éste no fue mi objetivo, aunque puedo decir que los datos del Instituto Español de Emigración corresponden en la mayor parte a lo que comprobé yo. Para todos lo más importante era mejorar el salario, porque antes, en España, tenían un trabajo mal remunerado o estaban parados; aspiraban a poder mandar dinero a sus familias y así ayudarlas.

---

[9] CANICIO Víctor, Contamos contigo! (Crónicas de la emigración), Ediciones de Bolsillo, 1972, p. 10.

A fin de cuentas me parece importante no olvidar decir que los motivos que empujan a alguien a emigrar, a dejar a su familia y a su país, son un poco diferentes para cada uno. En *La Emigración como problema social* (1963) se describe así:

*Las motivaciones que deciden a emigrar a una persona son eminentemente subjetivas, como toda decisión individual tomada libremente, no obstante esta resolución está íntimamente unida al trabajo y a su remuneración como causas objetivas. Los movimientos migratorios [...] pueden reflejarse [...] una serie de circunstancias de diverso carácter.[10]*

Para los países acogedores de los emigrantes españoles, como Francia, Alemania, Suiza o Bélgica, la mano de obra era imprescindible. Los trabajadores extranjeros fueron imprescindibles para el desarrollo económico e industrial, porque eran más "baratos" y porque los autóctonos no querían desempeñar estos trabajos, a saber construir carreteras y túneles y otras obras. La mayor parte de los españoles efectivamente trabajaban de agricultores, trabajadores de la transformación industrial y artesana, de mineros o canteiros, etc.[11]

Pienso que es importante saber que hay diferencias entre un emigrante económico y un emigrante político como lo pude ver cuando entrevisté a una persona que emigró por causas políticas. Pero al fin y al cabo, los dos son emigrantes, personas que han dejado a su familia y su país para tener una vida mejor.

#### 4. Vivienda y dificultades en los países de acogida

Me parece lógico y comprensible que no sea fácil encontrar vivienda, cuando uno llega a un país extranjero, siempre con esa idea del regreso en la mente y en el corazón. Pensemos sólo en la lengua: llegar a un lugar del cual no se habla ni se comprende el idioma... o cambiar todas las costumbres... habituarse al nuevo horario de trabajo... el clima... la comida...

Muchos hombres de los 400 emigrantes españoles que vivían en Porrentruy durante los años 60-70 trabajaban en un aserradero. Las condiciones tanto de trabajo como de vida eran muy difíciles. Un entrevistado me contó que tenía que vivir con ocho (!) compañeros en una habitación que tenía las ventanas rotas. Los españoles de Porrentruy realmente eran una comunidad, fundaron un Centro Español donde se encontraban todos los domingos para convivir como en España, para sentirse juntos "en casa", para mantener las tradiciones y las costumbres, por ejemplo, comiendo tapas o festejando, etc. Para ellos era importante este Centro Español para no perder el contacto con su país puesto que todos sabían que iban a regresar. De esta manera se integraron poco a poco en la sociedad de aquí, pero siempre seguían siendo españoles en el corazón.

---

[10] CARRASCO BELINCHÓN, Julián (dir.): *La emigración como problema social*, 1963, p. 537.

[11] SOREL Andrés, *op.cit.*, p. 206.

He encontrado una frase muy bonita de un sociólogo argelino, Abdelmalek Sayad, que dice, a propósito de los inmigrantes (no específicamente los españoles)[12]:

*Les immigrés sont ces petits grains de sable arrachés à la roche-mère par l'action d'un vent soufflant en une longue tempête, et qui, transplantés au loin, finirent par constituer, dès qu'ils rencontrèrent le premier accident [...], cette immense « dune » que sont devenus aujourd'hui les immigrés.[13]*

Como expliqué antes a propósito de los temporeros, los emigrantes españoles tenían muchas dificultades en Suiza, pero también en Francia, en Alemania y en los otros países de acogida. Lo que me dijeron casi todos los entrevistados es que los problemas iniciales y las dificultades principales eran la lengua, que no dominaban, el horario de trabajo (sin siesta...), les faltaba el calor de la gente de España y también les molestaba un poco la mentalidad de los suizos. En lo referente al trabajo por ejemplo, el horario y la seriedad de sus colegas en el trabajo les planteaba un problema al inicio, pero luego se fueron acostumbrando. También me dijeron que (parece lógico puesto que había sido una de las causas de su llegada en Suiza) los salarios eran mucho más elevados que los de España (lo que parece lógico puesto que había sido una de las causas de su llegada a Suiza) y que, otra ventaja, la situación social también les parecía mejor en Suiza. A los emigrantes españoles, el trabajo no les planteaba realmente problemas porque en España habían trabajado mucho más duro (13-14 horas por día a cambio de 8-9 en Suiza) o sea que comprobaron que lo que más difícil les resultó fue, como dije antes, el horario, la lengua, la mentalidad de los suizos y sus costumbres.

Otra dificultad de los emigrantes fue que no se sentían realmente reconocidos como personas. Es lo que muestra el enunciado siguiente:

*Los trabajadores españoles estamos en Suiza porque el país nos necesita. Sin embargo, las condiciones en que somos contratados, las mismas condiciones de trabajo y vida, así como la discriminación legal por el hecho de ser extranjeros, nos hace pensar que el país nos admite como fuerzas de trabajo, pero no tanto como personas humanas.*

*Manifiesto J.O.C[14]*



[12] Decidí no traducirla porque me conmueve en francés.

[13] Abdelmalek Sayad, *Les migrations internationales au XXe siècle (dossier de un coloquio)*, p. 12.

[14] SOREL, Andrés, *op.cit.*, p. 119.

Quería saber de los entrevistados si encontraron formas de racismo y se lo pregunté. Me dijeron que sí, había racismo, a menudo en forma de comentarios de suizos que decían por ejemplo "Estos italianos y estos españoles, son todos los mismos, todos la misma basura." y cosas así. Me pregunté por qué se les decía esto, porque me parece que hoy en día se ven menos formas directas de racismo en la calle, y creo que era o porque la gente era menos abierta puesto que viajaba menos, tenían menos conocimientos que hoy en día, eran menos cultivados, o porque los españoles y los italianos eran los primeros extranjeros llegados en masa, y que la gente les tenía miedo, miedo de lo extranjero (xenofobia), de lo desconocido, pero también miedo a perder el empleo porque los emigrantes eran más "baratos". Pero tengo que admitir que no sé las causas verdaderas de este racismo. Me parece triste y grave este racismo y esta xenofobia. Ska-p parece ofrecernos una solución. Según ellos, existe un modo bastante fácil de evitar estos problemas: el mestizaje. Yo añadiría el humor. Creo que el mundo sería mejor si pudiéramos reír de nosotros mismos y de nuestras faltas como por ejemplo de la cortesía de los suizos ("Madame, Monsieur, au revoir merci") que divirtió e impresionó mucho a los españoles...

Un entrevistado me contó que, tras haber llegado a Suiza a los seis años, fue difícil para él habituarse a las costumbres suizas, quería regresar a su pueblo, lo echaba todo de menos. Más tarde, cuando los hijos se hicieron adolescentes, se situaban entre dos mundos, de un lado el mundo de sus padres, España, de otro lado su propio mundo, porque se sentían también suizos o por lo menos integrados. Esa es toda la problemática de los llamados segundos, problema sobre el cual voy a volver después.

Así pues, vemos que no es fácil vivir en un país que no se parece en nada al nuestro, sobre todo si siempre permanece esa idea del regreso.

## 5. Consecuencias de la migración

La emigración tiene diversos impactos en el país de partida y también en el país de acogida. Ya he hablado de los hechos económicos, es decir de que los países industrializados necesitaban esta mano de obra para su desarrollo económico e industrial.

En Suiza, como en los otros países que habían necesitado mano de obra extranjera, la inmigración permitió al país desarrollarse. Otras ventajas fueron el aumento demográfico, o por lo menos una limitación de la decadencia demográfica. Sin duda hubo también consecuencias negativas como, por ejemplo, la llegada de inmigrantes ilegales y la competencia en el mercado del trabajo (lo que también puede ser una ventaja). En lo que se refiere al país de partida se pueden observar puntos negativos como la pérdida del esfuerzo de formación, pero también ventajas como una disminución del paro para el país en crisis y una exportación de costumbres alimenticias, del vivir, es decir, de toda una cultura. Ojalá hubiéramos podido aprovechar más todo eso, como lo hicimos con productos como por ejemplo los espaguetis en los supermercados...

Entonces en Suiza se comprobó ante todo el desarrollo económico e industrial, pero la emigración también engendró consecuencias para España y sus habitantes. Los entrevistados me contaron que Cuevas del Becerro, un pueblo de unos 2000 habitantes de los que había partido casi el 3/4 (400 a Porrentruy, algunos a Schaffausen, otros a Francia y a Bélgica), le debe casi todo a Porrentruy que es en cierto modo "la salvadora" de este pueblo. Casi todo el dinero que les había servido para construir y reparar las casas, mantener el pueblo y que había permitido a las familias vivir, venía de la ciudad "ajulota".

## 6. Regresos

Desde los años 80 los emigrantes empezaron a regresar a su país. Como ya he dicho, casi todos regresaron poco a poco, por oleadas. Aunque no se dispone de un estudio sobre el retorno, la estadística de la página siguiente nos da cifras aproximativas de los regresos.[16]

Lo que me pregunté viendo esta estadística era: ¿Qué ocurrió en 1992? En realidad el regreso fue motivado por la discusión sobre la devolución de las cotizaciones efectuadas en los fondos de pensiones en relación con la entrada en vigor del Espacio Económico Europeo.

De los "españoles de Porrentruy", casi todos regresaron por oleadas durante los años 80-90. El objetivo se había cumplido, tenían bastante dinero para comprar una casa o reparar la que poseían, etc. También hubo un desarrollo económico e industrial en España y, por consiguiente había más trabajo. Además, por haber llegado en los años 50-60-70, la mayoría de ellos se jubilaron, y como ya no se vivía peor en España que en Suiza, ya no valía la pena quedarse. Y lo peor de todo hubiera sido morirse aquí!

En Porrentruy, la "persona mayor" que queda, José Reyes, emigró a Suiza en el año 1963. Casi todos los otros de su generación han retornado a su pueblo español.

Sin embargo, los entrevistados me dijeron que los miembros de su familia que habían regresado encontraron dificultades retornando. Es decir que no era fácil tampoco retornar a un pueblo, su pueblo, que había cambiado y evolucionado durante su ausencia. Por eso necesitaban tiempo para sentirse de nuevo "en casa". Una persona me dijo a propósito de su padre retornado que nunca había imaginado que después de tantos años lo peor estuviera por venir: ¡sentirse extranjero en su propio país!

## 7. Hoy en día: los *secondos*

La situación del *secondo* es particular. Claudio Bolzman, Rosita Fibbi y Marie Vial han dedicado un libro a este tema. Hablan no solamente de los hijos de emigrantes sino también de sus nietos, los jóvenes de hoy.

---

[16] Fuente: Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales, Berna.

Los hijos de los españoles y de los italianos emigrantes han ascendido en la escala social y están bien integrados en la sociedad suiza. El único problema de la segunda generación es el ejercicio de los derechos políticos.

La opinión generalizada sobre lo que iba a ser de los hijos de los trabajadores emigrantes era que no iban a sentirse en casa ni en el país de acogida ni en el país de origen de sus padres. Además se pensaba que tendrían dificultades en la escuela, que trabajarían como mano de obra poco cualificada, que las chicas terminarían quedándose en casa, etc. Según el estudio del Fondo Nacional Suizo para la Investigación Científica son prejuicios.

La realidad muestra que los hijos y nietos de los emigrantes disponen de una buena formación, tienen éxito en el mundo laboral y encuentran menos problemas que sus conciudadanos suizos a la hora de conciliar la familia con el trabajo. La encuesta muestra por ejemplo que el 18% de los hijos de emigrantes se dedican a profesiones universitarias o independientes, mientras sólo el 12% de los suizos están en esa situación. Solamente el 8% de los segundos trabajan en profesiones manuales mientras son un 17% entre los suizos. Esto muestra bien que la imagen que tenemos es falsa. A propósito de esta imagen, Rosita Fibbi, una de las autoras del estudio, dijo en su libro que "la opinión pública suiza [...] se quedó con la imagen de los inmigrantes que apenas acaban de llegar al país. Se percibe a los extranjeros como personas totalmente diferentes y se considera que será así durante generaciones. Nuestro estudio demuestra que no es el caso".

Hablando con un español (aquel que había llegado a Suiza a los seis años), observé que este sentimiento de "doble personalidad" sigue existiendo. Me contó que se sentía tanto español como suizo. Pero sus hijos están completamente integrados y realmente casi no hay diferencia entre ellos y sus amigos suizos, si no es una inmensa riqueza cultural que tienen ellos.

En lo que se refiere a la persona encuestada que había emigrado por la represión política, siente todavía un miedo que ha quedado presente hasta hoy.

Para concluir pienso que cada caso es diferente, algunos se sienten más unidos a España que otros. En todo caso, "la vida da muchas vueltas".

## 8. Conclusión

Al hacer este trabajo, encontré cosas muy interesantes y otras que me hicieron reflexionar. Por ejemplo me pareció interesante que durante los años 60-70 hubo 400 personas andaluzas de los pueblos de las Cuevas que se instalaron en la Ajoie, casi todos en Porrentruy, lo que es enorme puesto que Porrentruy no es una ciudad grande. Sería interesante saber lo que fue de ellos, cuántas familias retornaron y cómo viven ahora. Sería también interesante ir a Cuevas del Becerro para ver, por fin, a esta gente de la que me hablaron sus descendientes y sus amigos, ver ahí qué cambios produjo la emigración en el pueblo y en sus habitantes. El 29 de enero del 2004 apareció en el *Quotidien Jurassien* un artículo que explicaba el proyecto del periodista de la TSR Claude Schauli que está

haciendo un documental sobre esos inmigrantes españoles que van a volver a Suiza el año próximo por primera vez desde su partida. Me interesaría entrar en contacto con este periodista para participar en el proyecto, o, por lo menos, tener la posibilidad de ver y hablar con los emigrantes que regresaron; y, luego ir a esos pueblos de las Cuevas...

Haciendo las entrevistas y encontrando a gente que había emigrado, tuve la posibilidad de sentir un poco lo que debían sentir ellos, lo que me permitió también comprender por fin la problemática del emigrante así como las consecuencias que puede engendrar para él.

También quería comparar la emigración de los españoles con la mía, es decir, la de Suiza alemana, pasando por Berlín (Alemania) para llegar al Jura, más precisamente, a Réclère. Quería saber si las sensaciones producidas por ambas situaciones se aprecian. Ahora pienso que no se pueden realmente comparar dos casos tan diferentes, la mía con la historia del emigrante español que lo deja todo, que se aleja de su familia, de su país, de su mundo; que abandona todo lo que forma parte de su corazón para ir a trabajar a un país cuya lengua no habla, en el cual no encuentra el calor de la gente que conoce, forzado a partir para continuar viviendo de manera "normal". Hace falta tener mucho valor. Me parece que su caso no se puede comparar con el mío ni con el de mis padres. Como muchos otros suizos alemanes, nosotros fuimos a otro lugar pero de "nuestro país", donde se hablaba una lengua no totalmente desconocida para nosotros. Tampoco los motivos fueron los mismos, es decir que no "emigramos" por motivos económicos, para ayudar a nuestra familia, ni por la represión política, sino simplemente para vivir en el campo, para tener más espacio viviendo en una casa con un jardín grande, o para que los hijos supieran dos idiomas de forma corriente, para cambiar de "clima", para realizar un sueño,... Hay muchas causas más que podría enumerar, pero lo que me parece importante subrayar es la "libertad" de decidir emigrar en nuestro caso y la "obligación" de los emigrantes españoles.

Para concluir quiero decir que los españoles que emigraron durante los años 60-70 tenían mucho valor porque no es fácil dejar todo lo que tenemos. Eso explica la dificultad de encontrar vivienda en los países acogedores. Pero la gente no vio otro camino que el de la emigración.

Sin embargo tengo que recordar que "la idea de la emigración" como los emigrantes la habían previsto fue un sueño, casi una utopía, es decir que tenían razón pensando que en Suiza se podía ganar más dinero que en España, mas olvidaron que la vida también era más cara. Por eso no pudieron regresar tan pronto como lo habían deseado quizás. Quiero también recordar que los españoles que viven aquí desde hace 40 años todavía no tienen el derecho de voto a nivel federal; la segunda y la tercera generación tampoco...

Para mí fue muy interesante hacer este trabajo sobre la emigración que sigue siendo un tema de actualidad, por un lado porque he llegado a comprender mejor la problemática de la emigración, sobre todo escuchando y hablando con la gente, y por otro lado porque he encontrado cosas muy interesantes que antes no sabía. Ahora quiero saber más sobre

este tema, quisiera poder hablar con más españoles que todavía viven en Porrentruy, pero también y sobre todo con los que regresaron, saber qué recuerdos tienen de Suiza y del tiempo pasado aquí, ver este ambiente del que me hablaron los entrevistados, comprender su mentalidad, vivir la magia de estos lugares, festejar con ellos...

## 9. Agradecimientos

- A mi profesora Nathalie Pires sin la cual este trabajo no sería lo que es.
  - A Yolanda Tirado y a Angel Sánchez Pascual de la "Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales" de la Embajada de España en Berna por haberme entregado todas estas estadísticas.
  - A Fiorenzo Monti por haberme dado dossiers de un coloquio al cual había asistido.
  - A todos los entrevistados por haberme permitido sentir, descubrir, y comprender lo que ellos habían sentido y vivido. Quiero agradecer especialmente a Manuel y también a José Reyes que me otorgó publicar su cuestionario y también por haberme permitido poner su permiso de establecimiento en mi trabajo.
  - Para terminar, no quiero olvidar agradecer también a mis padres que me dieron muchos impulsos e ideas.
- Declaro que he realizado mi trabajo de bachillerato sin ayudas ilícitas y sin plagio de los diferentes documentos mencionados.

Réclère, febrero de 2004.

## 10. Bibliografía / Fuentes

- BOLZMAN, C., FIBBI & R., VIAL, M., *Secondas-Secondos: le processus d'intégration des jeunes adultes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse*, Zurich, Ed. Seismo, 2003.
- CARRASCO BELINCHÓN, Julián (dir.): *La emigración como problema social*, Ed. Cuadernos de Estudio de la Delegación Nacional de Organizaciones, núm. 17, marzo-abril 1963.
- CANICIO, Víctor: *¡Contamos contigo! (Crónicas de la emigración)*, Barcelona, Ed. Laina, 1972.
- COLLOQUE CLUSE, *Les Défis migratoires*, Neuchâtel, 1998.
- LUCINI, Doris: "Hijos de emigrantes entre integración y exclusión" (9.6.2003) en <http://www.swissinfo.org/ses/swissinfo.html?siteSect=105&sid=3914094>
- "Mestizaje" en Ska-p, Planeta Eskoria, Madrid, 2000.
- RICHARD, Guy, «Histoire des migrations dans le monde», in *Ailleurs, l'Herbe est plus verte*, Condé-sur-Noireau, Ed. Arléa-Corlet, 1996.
- SOREL, Andrés: *4.º Mundo*, Bilbao, Ed. Zero, 1974.
- Entrevistas orales bajo forma directa (yo tomando apuntes)
- Cuestionarios que rellenaron los entrevistados.

# Agenda

## AGENDA

Como se ha anunciado en la presentación, bajo este epígrafe queremos presentar un resumen de las actividades, tanto formativas como culturales, organizadas o difundidas por la Consejería de Educación en Suiza en este año y hacer un avance de las convocatorias previstas para el 2005.

## ACTIVIDADES REALIZADAS

### PLAN DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Este Plan pretende dar respuesta a las necesidades de formación detectadas, siendo necesario distinguir entre los cursos dirigidos, por una parte, al profesorado de las ALCE (Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas) específicamente y, por otra, al profesorado de español de centros educativos suizos. Asimismo se han llevado a cabo ciertas actividades en común que han supuesto un espacio de encuentro muy enriquecedor.

Nos gustaría destacar aquí la calidad de todos los ponentes, corroborada por la gran afluencia de asistentes a los cursos. Ello nos indica el interés por las mismas y nos anima a seguir proyectándolas de cara al año próximo año.

Durante el 2004 se han llevado a cabo los siguientes cursos:

- 1.1. "La integración de las competencias lingüísticas y comunicativas en la enseñanza por proyectos". (Berna ,17.01.04). *Felipe Zayas (I.E.S. Isabel de Villena, Valencia)*.
- 1.2. "Recursos y estrategias para la animación a la lectura en los primeros niveles de las Enseñanzas de LyCE". (Berna, 13.03.04). *Carmen de las Peñas (C.P. Miguel Hernández, Coslada)*.
- 1.3. "La novela española actual: propuesta didáctica para *La lluvia amarilla, Corazón tan blanco, La larga marcha*". (Bellinzona, 27.03.04). *J. M. López de Abiada (Universidad de Berna)*. En colaboración con las autoridades educativas del Tesino.
- 1.4. "El nuevo enfoque del comentario de texto en la enseñanza de español". (Berna, 27.03.04). *Mª Jesús Goicoechea (Universidad de Navarra)*.

- 1.5. "La música como aporte cultural en la formación de los profesores de ELE". (Berna, 08.05.04). *Teresa Catalán (Conservatorio de Música, Madrid)*.
- 1.6. "Acercamiento a la práctica teatral: texto y escena" (Berna 05.06.04). *Gracia Morales ( Universidad de Jaén)*.
- 1.7. "Los Diplomas de Español como Lengua Extranjera: criterios de evaluación". (Berna, 4.09.04). *José M<sup>a</sup> Martín Valenzuela (Instituto Cervantes)*.
- 1.8. "Convergencia didáctica en la programación de las Enseñanzas de LyCE con el aprendizaje de la lengua en la escuela suiza". *Joaquín Dolz (Universidad de Ginebra)*.
- 1.9. "Leer y escribir poesía en la clase de español" (Wylen, 09-11.09.04). *Venancio Iglesias y Gloria Bordons (I.E.S. Regio V León / Universidad de Barcelona)*. En colaboración con la ASPE.
- 1.10. "Recursos y estrategias para la enseñanza de ELE. Curso de actualización didáctica para el profesorado de Español de los cantones de Berna, Jura y Neuchatel". (Biel, 25-09). *Pilar Hernández y Blanca Lacasta (Consejería de Educación Suiza)*.
- 1.11. "La gestión del aula de español: el aprendizaje cooperativo". (Berna, 27.11.04). *Fernando Trujillo. (Universidad de Granada)*.

## ACTIVIDADES CULTURALES

Puesto que en el número anterior de esta publicación ya se comentó la exposición "*Invitación al Museo del Prado*", reseñaremos a continuación las actividades culturales celebradas en este segundo semestre, en el marco de la Acción Cultural Exterior de la Embajada de España en Berna.

La presentación de ambas actividades estuvo a cargo del Excmo. Sr. Embajador de España, D. Gonzalo de Benito.

Una vez más, queremos agradecer la colaboración prestada por los Departamentos de Lengua y Literatura Españolas de diferentes instituciones y la de todas las personas que han contribuido a hacer posible la celebración e estas actividades.

## Toledo, ciudad de las tres culturas

(audiovisual, conferencia y exposición).

(Berna, 15 de septiembre, Ginebra, 16 de septiembre)

El audiovisual intercalaba imágenes de la ciudad de Toledo con la mirada singular del arte a través de la obra pictórica de Ernesto García Sanz, profesor de la Universidad de Castilla-La Mancha y artista representativo del arte contemporáneo español.

La exposición ofrecía obras del mismo artista sobre su ciudad natal.

La conferencia, a cargo de la profesora M<sup>a</sup> Jesús Alcázar Toledo, planteaba un acercamiento estético a la ciudad desde su dimensión histórica y literaria.



Acto de Presentación en Berna (Fuente: Mundo Hispánico)

## La música española en el siglo XX: de la tradición a la modernidad.

(Ginebra, 3 de noviembre, Berna, 5 de noviembre)

Conferencia impartida por Teresa Catalán, Catedrática de Música del Conservatorio de Madrid y Compositora.

La conferenciante presentó un recorrido por la música española del pasado siglo, analizando la influencia de los acontecimientos históricos en su evolución, desde Falla hasta las últimas tendencias, incluyendo una exquisita selección de audiciones comentadas para su mejor comprensión.



Teresa Catalán

## PREMIO AL MEJOR TRABAJO DE BACHILLERATO EN ESPAÑOL

En este año se ha celebrado la cuarta convocatoria de este concurso convocado por la Consejería de Educación de la Embajada de España, en colaboración con la Asociación Suiza de Profesores de Español (ASPE), para premiar **"El mejor trabajo de Bachillerato"** (Maturaarbeit / Travail de Maturité) sobre un tema relacionado con el mundo hispánico, escrito en español.

Nos alegra mucho constatar que año tras año crece el interés por participar en este certamen. En esta última convocatoria se han presentado los doce trabajos siguientes:

TITULO	ALUMNO / A	CENTRO
El mensaje del flamenco en Suiza	Michèle Truttmann	SFSP
Los voluntarios suizos en la Guerra Civil Española y los motivos que les impulsaron a participar	Karin Müller	Kantonsschule Schaffhausen
Cuba. Las relaciones entre España y Cuba	Gabriela Martins	Gymnase de Morges
Adolescencia en Suiza, adolescencia en Argentina	Alexandra Boller	Kantonsschule Zürcher Unterland
La España de Franco 1892-1975. De la agonía al renacimiento de un pueblo	Olivia Ausserladscheider	Collège de l'Abbaye de St-Maurice
<b>La emigración española en Suiza</b>	<b>Flurina Joray</b>	<b>Lycée Cantonal de Porrentruy</b>
Los gitanos de España	Sandrine Mesnil	Lycée Cantonal de Porrentruy
Oda a Veinte poemas de amor y una canción desesperada de Pablo Neruda	Susana Reyes	Lycée Cantonal de Porrentruy
Flamenco y sentimientos	Kristel Joray	Lycée Cantonal de Porrentruy
Reportaje fotográfico sobre un pueblo de emigrantes en Extremadura. Suiza como patria temporal	Joan Zinder	Gymnasium Neufeld
El problema de la migración mexicana hacia los Estados Unidos	Stefano Belloti	Gymnasium Neufeld
Sor Juana Inés de la Cruz, poeta e ingenio universal femenino	Rosmarie Pazeller	AKAD Collège Zürich

El trabajo galardonado –y publicado en este número– ha sido **“La emigración española en Suiza”** de Flurina Joray, alumna del Lycée Cantonale de Porrentruy.

¡Nuestra más sincera enhorabuena!

Esperamos que la estancia de dos semanas en un curso de verano de la Universidad de Salamanca haya sido muy fructífera.

## BECAS PARA PROFESORES EXTRANJEROS DE ESPAÑOL EN UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

En el verano del 2004, fueron 9 profesores de español de centros educativos suizos quienes pudieron participar en los cursos de verano de las Universidades de Santiago de Compostela, Granada y Menéndez Pelayo de Santander.

Por lo general, estos cursos abordan temas de Didáctica del Español y de Lengua y Cultura Españolas. Todos ellos, incluyen un programa muy variado de actividades complementarias.

## **CAMPOS DE TRABAJO PARA JÓVENES SUIZOS EN LA COMUNIDAD DE CASTILLA LA MANCHA**

Los campos de trabajo suponen una alternativa económica para disfrutar del tiempo libre y aprender español.

Ha sido una experiencia piloto que ha gozado de muy buena acogida entre los jóvenes suizos, mayores de 18 años. En colaboración con la Dirección de la Juventud de Castilla-La Mancha se ofrecieron siete plazas para participar en verano en las siguientes actividades de voluntariado:

- Recuperación de la laguna Navaseca de las Tablas de Daimiel.
- Excavación en yacimiento paleontológico de Las Hoyas.
- Colaboración en actividades deportivas con personas discapacitadas en Toledo.

## **ACTIVIDADES EN PROYECTO**

Como es habitual, enviaremos la información a los centros educativos suizos tan pronto dispongamos de la misma. También podrá consultarse en la página web de la Consejería: [www.sgci.mec.es/ch](http://www.sgci.mec.es/ch)

- Plan de Formación del Profesorado: las prioridades del Plan seguirán siendo la adaptación del nuevo currículo de las Enseñanzas de LyCE a la realidad suiza, temas específicos de didáctica del español y de los DELE.
- Certamen de Creación IV Centenario Don Quijote de la Mancha: con motivo de este importante evento, se convoca este certamen en el que podrán participar los alumnos de las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas en Suiza.
- Quinta Convocatoria del Premio al mejor trabajo de Bachillerato: plazo de entrega de los trabajos, del 19 de enero hasta el 19 de marzo de 2005.
- Becas para profesores extranjeros para cursos de verano en universidades españolas: la convocatoria se publicará posiblemente en el mes de abril.
- Campos de trabajo para jóvenes en la Comunidad de Castilla la Mancha: más información al respecto en el mes de marzo.



EMBAJADA DE ESPAÑA  
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
EN SUIZA

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