



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN SUIZA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

AULA DE ESPAÑOL

Número 12



educacion.es

aula de español Agosto 2009

DIRECTOR

Francisco Medina Rivilla
Consejero de Educación

COORDINADOR

Javier Atienza Aguado
Asesor Técnico

COLABORADORES

Javier Atienza Aguado
Carmen María García Martín
Manuel Vicente Grau Grau
José Manuel López de Abiada
Julio Peñate Rivero

MAQUETACIÓN

Juan José Parra Álvaro

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

© EDITA. Secretaría General Técnica
Subdirección General de Información y Publicaciones
Consejería de Educación
N.I.P.O.: 820-09-133-9
I.S.S.N.: 1660-9387

Ejemplar gratuito. Se autoriza la reproducción, con fines didácticos, citando la procedencia.
La Consejería de Educación no se responsabiliza de las opiniones expresadas en la presente publicación.

Índice

Presentación	Página 2
“Los del monte”: “Héroes” destronados / “bandidos” perseguidos y supervivientes acorralados. Lectura de la guerrilla antifranquista: Luna de lobos y Maquis como paradigmas.	Página 3
José Manuel López de Abiada	
Los anuncios de relaciones personales: comunicar más en el menor espacio posible.	Página 16
Julio Peñate Rivero	
La Consejería de Educación y los Diplomas de Español como Lengua Extranjera en Suiza.	Página 32
Manuel V. Grau Grau	
Entorno local y aprendizaje del español. Una visita al zoo del BOIS DU PETIT-CHÂTEAU.	Página 45
Carmen María García Martín	
Curso para profesores de español lengua extranjera. "Ejercicios útiles para implicar al alumno en el proceso de aprendizaje de la lengua".	Página 52
Javier Atienza Aguado	
“Los poemas de Ginebra, de Manuel Jurado” o ¿quién habló de la soledad del profesor en el exterior?	Página 67
Javier Atienza Aguado	

Presentación

Con el número 12 de “Aula de Español” iniciamos una nueva etapa. Los once primeros volúmenes han aparecido editados en papel, con formato de revista. Al mismo tiempo los hemos ido incorporando a nuestra página *web* donde, haciendo bueno el dicho de que “el saber no ocupa lugar”, permanecen todos flotando en un espacio intangible que medimos en *kas*, *megas* y *gigas*, esperando que alguien, en cualquier momento, los rescate por interés o por curiosidad.

El nuevo soporte nos va a permitir disfrutar de mayor libertad para incluir contenidos más diversos o para diseñar secciones de información de última hora. No va a ser el caso de este número que presentamos hoy, cuyo contenido y distribución no ha podido ser preparado aún con los nuevos criterios. Pedimos disculpas por ello.

Quien se acerque a “Aula de Español 12” podrá leer dos artículos de carácter ensayístico de dos reconocidos especialistas en Literatura Hispánica, D. José Manuel López de Abiada, catedrático de la universidad de Berna y D. Julio Peñate, catedrático de la universidad de Friburgo, ambos jefes de Departamento. Los temas son de rabiosa actualidad: la Guerra Civil en la literatura y el cine (recuperación de la memoria histórica) y un análisis de la lingüística de los anuncios de *relaciones personales*, respectivamente. Aparece también una experiencia pedagógica de la profesora Dña. Carmen García, que ejerce en Neuchâtel y una extensa propuesta de dinamización de las aulas de ELE, a cargo de nuestro asesor técnico docente D. Javier Atienza. Completan la entrega las estadísticas sobre los resultados obtenidos por los alumnos de nuestras ALCEs en las pruebas del DELE, recogidas y expuestas con gran detalle y acierto gráfico por D. Manuel Grau y una inmersión lírica en la *soledad del profesor en el exterior*, sugerida por la lectura de “*Poemas de Ginebra*”, de D. Manuel Jurado.

Agradezco una vez más la colaboración de quienes han intervenido en este número y animo a nuestra propia comunidad y a todos los profesores e hispanistas suizos que lo deseen a participar en este foro de difusión de la lengua española y la cultura hispánica.

Francisco Medina Rivilla
Consejero de Educación

“Los del monte”: “Héroes” destronatos / “bandidos” perseguidos y supervivientes acorralados. Lectura de la guerrilla antifranquista: *Luna de lobos* y *Maquis* como paradigmas.

“Los del monte”: “Héroes” destronatos / “bandidos” perseguidos y supervivientes acorralados. Lectura de la guerrilla antifranquista: *Luna de lobos* y *Maquis* como paradigmas

JOSÉ MANUEL LÓPEZ DE ABIADA
Universidad de Berna

Leyendas de huidos

Quienes procedemos de una cultura campesina por haber nacido y crecido en una aldea de alta montaña de la Cantabria de posguerra, en la que la oralidad tenía todavía plena vigencia, conservamos recuerdo vivo de esa marcada experiencia de la intrahistoria o memoria colectiva de una comunidad aún muy distante de la llamada postmodernidad. Y ello era así porque los niños podíamos seguir las conversaciones de los mayores durante las prolongadas tardes y veladas invernales en que hombres y mujeres se reunían en las cocinas, galerías, solanas y colgadizos para “charlar y hacer labores”. Las mozas y las madres cosían, bordaban o hacían punto; los hombres trabajaban la madera y fabricaban almadreñas, yugos, muebles, arados, carromatos. En esas largas reuniones o tertulias (me refiero a los últimos años de la década de los cuarenta y a la primera mitad de la siguiente) se contaban historias y recitaban romances o cantos como en tiempos inmemoriales. Las andanzas de los hombres del monte eran argumento frecuente en las conversaciones, en general arrojadas por un halo misterioso y diluidas en un clima emocional y unas circunstancias levemente transgresivos. Pertenezco, por tanto, a la última hornada de niños españoles que escucharon casi a diario historias y leyendas – con frecuencia fantásticas e incluso inverosímiles – durante el breve pero trascendente tiempo de la niñez, anterior al aprendizaje de la lectura. Mi experiencia de lo

imaginario nace por tanto de la mano de la oralidad y es anterior al acceso autónomo a la lectura. Las historias de «los del monte» versaban siempre sobre la partida de «Juanín», un paisano legendario que según contaban mantenía en jaque a los destacamentos de guardias civiles que merodeaban por la zona con el mandato perentorio e irreversible de poner fin a los «desmanes de los bandidos». Los niños de las aldeas comprendimos pronto que las conversaciones sobre los «huidos» eran secreto de guardar, sobre todo en la escuela y en la clase de catecismo: el maestro y el sacerdote se referían a los del monte con los mismos términos infamantes que el periódico capitalino falangista *Alerta*; en el diario eran frecuentes las crónicas sobre los huidos, para los que se reservaba preferentemente cinco apelativos: *forajidos*, *bandidos*, *bandoleros*, *delincuentes* y *terroristas*. Mucho después he tenido noticia de las razones: un Decreto de la Dirección General de seguridad de 11 de abril de 1947 prohibía el uso de los términos *guerrilla*, *maquis* o *guerrillero*, y ordenaba para los comunicados externos e internos los términos de *forajidos*, *bandoleros*¹ o *bandidos*.

Un documental sobre «Juanín»

Juan Fernández Ayala, alias «Juanín», paradigma del guerrillero, nació en Potes (Cantabria), en noviembre de 1917, pero creció y vivió en una aldea cercana, Vega de Liébana, donde murió tiroteado el 24 de abril de 1957. Cantero de profesión, ingresó en las Juventudes Socialistas en 1935, y participó desde el comienzo de la guerra civil en las filas republicanas. En 1937, tras la cruenta ofensiva sobre Santander desde el suroeste y el sur (el puerto del Escudo fue el escenario triste de miles de muertos, lugar donde un batallón italiano protegido por un techo de casi cien aviones libró una de las batallas más empecinadas), fue encarcelado y

condenado a pena de muerte, conmutada luego en doce años de cárcel, gracias a los buenos oficios de un magistrado lebaniego y de un hermano suyo, militante y camisa vieja de Falange². En 1943, tras casi seis años de prisión en los horrorosos locales de Tabacalera santanderina (habilitada, como muchos otros inmuebles públicos, para tales fines), primero, y en las cárceles levantinas, después, fue destinado a los trabajos de reconstrucción de su villa natal, que había sufrido un desolador incendio. En su nuevo destino tenía que presentarse una vez por semana en el cuartel de la Guardia Civil, donde los agentes, alentados por los falangistas y mandamases locales, le torturaban so pretexto de sacarle información sobre Socorro Rojo Internacional, organismo que reunía y distribuía fondos destinados a los presos políticos. El 21 de julio de 1943, día de la fiesta del pueblo, puso fin con un pasodoble (era muy aficionado al baile) a una larga reflexión sobre una insoportable situación y se echó al monte. Era una decisión de marcada motivación política, en sintonía con su evolución ideológica, su ingreso en el PCE y su destacada participación en la agrupación de guerrilleros. «Juanín» fue el huído más buscado en la posguerra cántabra y por el que se ofrecía mayor recompensa. Recientemente se ha rodado un documental sobre el guerrillero, dirigido por Alfonso Domínguez y presentado por Manuel Gutiérrez Aragón, director de la película *El corazón del bosque*. Forma parte de una serie de cinco documentales reunidos en dos DVD bajo el título *La memoria recobrada*. La primera parte del segundo documental está dedicado a «Juanín» y Bedoya, su compañero de

² Isidro Cicero, el mayor estudioso de las guerrillas cántabras, escribe al respecto: «Don Eduardo Sánchez Cueto, actual magistrado de la audiencia de Ovido, lebaniego de abolengo y perras, quizá a petición de la madre de Juanín, gestionó la salida de éste de la cárcel y su incorporación al municipio de Vega de Liébana en libertad vigilada. Poco más tarde, su hermano Pepe, cantero del Ayuntamiento, falangista, camisa vieja, capataz de los presos en el Batallón de Trabajadores, que actuaba en Potes bajo la tutela del Patronato de Regiones Devastadas, recomendó a Juanín para que pudiera ejercer su antiguo oficio de cantero, el oficio familiar, o al menos de peón, en las obras de reconstrucción de la villa.» (Cicero 1982: 70).

¹ Para una aproximación histórica y literaria al bandolerismo, véase el dossier que he coordinado en *Iberoamericana* (2008).

los últimos años; la segunda a los lugares en que se desarrolla la trama de la novela *Luna de lobos* (1985), de Julio Llamazares, y se rodó la película homónima dirigida por Sánchez Valdés (1987). Las páginas que siguen versan sobre la parte dedicada a «Juanín» del documental *Los del monte*, sobre el papel pionero de *Luna de lobos* en la recuperación del motivo del maquis y su función de hipotexto de *Maquis* (1997), la segunda novela de la trilogía de Alfons Cervera. Antes, sin embargo, se imponen unos apartados sobre las guerrillas antifranquistas, el silencio oficial sobre esa lucha y la presencia del maquis en la literatura y el cine.

Tergiversación desde el silencio

La lucha antifranquista del maquis fue, desde el comienzo mismo, silenciada por el régimen, que agotó las posibilidades a su alcance para que las informaciones que difundían los medios de comunicación (radio y diarios, sobre todo) estuviesen convenientemente tergiversadas y fuesen a todas luces incompletas. El Partido Comunista Español en el exilio también trató de minimizar y borrar de sus anales y de su historia oficial la presencia de los guerrilleros, pese a que pocos meses después de la derrota del 1 de abril de 1939 eligiese la lucha armada como vía idónea para derrocar a la dictadura franquista³. En las filas

³ El historiador Secundino Serrano, una de las autoridades máximas en el asunto, escribe al respecto: “Aparte de impulsar algunas narraciones ideológicas, más próximas a la teología que a la historia, el PCE expulsó al maquis de su pasado. En su historia oficial, deviene en un acontecimiento marginal, casi anecdótico, y lo mismo ocurre con las memorias de algunos de sus principales impulsores: Santiago Carrillo, Dolores Ibárruri o Enrique Líster. El Partido Comunista, que eligió la vía armada para acabar con el franquismo, se desembarazó de la guerrilla no sólo como opción estratégica –lo que parecía obligado dada la evolución política –sino también como fragmento de su historia y de la historia de España. En lugar de promover su conocimiento, la resistencia armada fue desplazada del discurso histórico para hacer creíbles nuevas estrategias, entre ellas la conocida como «política de reconciliación nacional». En ese contexto, la guerrilla – que siempre provoca conductas excesivas – aparecía como una rémora. Remitía a

socialistas eran mayoría los que consideraban (sobre todo desde mediados de 1943) que las democracias europeas restaurarían la República, una vez derrotados Hitler y Mussolini. Los anarquistas, por su parte, daban prioridad a despejar disputas y zanjar contiendas internas y las desavenencias ideológicas de los dirigentes. A ello se suman otras razones de peso para la investigación: a) la naturaleza del fenómeno guerrillero y su movilidad permanente implican que la documentación sea escasa o incluso, en algunos casos, inexistente; b) las dificultades creadas y las cortapisas puestas a los estudiosos a la hora de consultar determinados archivos; c) la destrucción (a veces sistemática) de materiales por parte del bando vencedor; y d) hasta hace poco, la prohibición de acceso a investigadores «indeseados» a los archivos de la Guardia Civil, de las cárceles, de las auditorías militares y de los gobiernos civiles (entre otros). Así se explica que el estudio crítico y documentado de la guerrilla antifranquista estuviese condenado al silencio y al olvido hasta muy entrada la década de los ochenta (no es una casualidad que la primera monografía relevante se deba a un estudioso extranjero, Hartmut Heine). Si a lo dicho añadimos los pactos cerrados en los comienzos de la transición y el deseo explícito de algunos protagonistas de silenciar determinados aspectos incómodos (y con frecuencia delictivos) de ese «lejano» pasado, apelando al miedo, al peligro de volver a las andadas, al supuesto sinsentido de reabrir heridas cicatrizadas que retrasaban la reconciliación, etc., comprenderemos la escasa presencia del tema en la literatura y la cinematografía entre 1975 y 1995. Dice bien Secundino Serrano cuando observa que se perseguía una memoria que convirtiese el consenso en “un signo de verdad” que permitiera a los “franquistas legitimar el botín material y, sobre todo, simbólico conquistado durante la dictadura. [...] Como si hubiera que relegar a lo más recóndito de la memoria – ahora convertida en material de derribo – las enseñanzas del

prácticas estalinistas que habían tenido su traducción en sórdidos episodios [...]” (Serrano 2001: 15-16)

pasado, y alimentar de paso un barullo interesado entre la manipulación de la historia y su utilidad como factor cardinal para la construcción del presente.” (Serrano 2001: 19). Por lo demás, tampoco escaseaban los que argumentaron que los maquis no merecían mayor atención, puesto que había sido un movimiento marginal y el número de sus integrantes, considerado en términos absolutos, escaso. Entre tanto disponemos de un buen número de calibradas y minuciosas monografías que estudian las guerrillas antifranquistas a escala regional o incluso local; por ellas sabemos que los enlaces detenidos fueron alrededor de 60.000⁴.

La guerra silenciada

La censura franquista no logró impedir que se filtraran noticias y que la prensa publicase información sobre los guerrilleros que

⁴ “La guerrilla tuvo más apoyo del que se ha dicho, aunque menos del que hubiera sido deseable. De todas formas, con una dictadura emergente, fuerte y crecientemente respaldada por las democracias occidentales, de muy poco hubiera servido un apoyo mayor. La guerrilla antifranquista tuvo, simplemente, el apoyo social necesario. Fue, eso sí, una colaboración tácita, clandestina, soterrada, porque había mucho riesgo de por medio. Familias campesinas y urbanas de toda España, de tradición izquierdista o republicana, o simplemente de ánimo sensible hacia los perseguidos, ayudaron y protegieron a los huidos, primero, y a los guerrilleros después. Les procuraron cobijo, elementos de subsistencia (comida, ropas, medicinas), información (prensa, movimientos de la fuerza represora, pistas para los golpes económicos), contactos y enlace con otros grupos y otras múltiples ayudas de gran peligro. Con razón declara el santanderino Felipe Matarranz, ex guerrillero: «los héroes fueron los del llano, que tantas palizas recibieron por apoyarnos, por facilitarnos comida, por no decir si nos habían visto...». Sobre todo, las mujeres, que destacaron por una abnegación callada y generosa, pagando alto precio por ello. / De la importancia del apoyo social –no masivo, por supuesto – da una idea el hecho que unos 60.000 enlaces o colaboradores en toda España fueron a parar a las cárceles en la década guerrillera. Los datos oficiales reconocen la cifra mínima de 20.000, pero esas mismas fuentes afirman que «la cifra debe multiplicarse por tres o por cuatro», porque no consta recuento de los cuatro o cinco primeros años ni de muchas de las pequeñas redadas ni del goteo diario de detenidos hacia los cuartelillos de los pueblos.» (Moreno Gómez 2002: 273)

combatían la dictadura. Fue una lucha desigual y una guerra de exterminio y sin cuartel por parte del ejército de los generales golpistas, primero, y la Guardia Civil, después; una guerra que en no pocos lugares de la zona nacional se libró desde el comienzo de la contienda, a contrapelo de las victorias de los generales facciosos, que llegó a su cenit con la desesperada invasión desde Francia y por el Valle de Arán en octubre de 1944, operación que pronto se revelaría equivocada y desastrosa. Las guerrillas se fueron desangrando y extenuando paulatinamente en los oscuros meandros de la posguerra, en los preámbulos de la guerra fría y en las deslealtades, el pragmatismo político y las insolidaridades con la causa republicana de las potencias occidentales que derrotaron a las fuerzas del Eje, antaño aliadas naturales de los vencedores de la Guerra Civil. Y, sin embargo, la actuación de las guerrillas constituyó, durante algunos años, uno de los acontecimientos de mayor peligro para el régimen, incrementado por sus tensas relaciones con Francia, país desde el que penetraban en España los *maquisards*, decididos a reanudar las batallas que habían librado en las filas de la Resistencia francesa contra el nazismo alemán. Sin embargo, aunque el *terminus a quo* comience en octubre de 1944 con la desesperada invasión del Valle de Arán y el *terminus ad quem* se cierre en 1948, cuando el Partido Comunista abandona a los guerrilleros supervivientes a su propia suerte, la renuncia oficial no se concretó hasta 1952. Así se explica que la ofensiva guerrillera llegase a sus cuotas máximas en los años 1945-1946 y comenzara a menguar y a desmembrarse como consecuencia de la contundente respuesta del régimen, que aumentó considerablemente la dotación de guardias civiles con ánimo de aniquilar las partidas de guerrilleros y llevar la represión⁵

⁵ Un ejemplo significativo sobre la represión en la retaguardia (e.d., durante la guerra, concretamente en 1937) y la política de exterminio de los golpistas lo brinda Cicero al referirse a don Manuel Herrera Oria, confinado a Potes tras la guerra civil por el Alto Mando Militar. Don Manuel, hermano del futuro cardenal don Ángel y de don Francisco, periodista fundador de *El Debate* y del *Ya*: “hombre de derechas como es natural, al que Franco castigó por llamarle la atención sobre la

interna al máximo de sus posibilidades. Por lo demás, el aislamiento del régimen culminó con la condena de la ONU en 1946 y el cierre de la frontera francesa por iniciativa del gobierno galo. Marie-Claire Chaput (2003) ha estudiado la imagen que la prensa de esos años daba de las guerrillas al hilo de los dos principales diarios de la época, *ABC* y *La Vanguardia*. Sus conclusiones confirman lo consabido: a) la representación de la guerrilla se inscribe en el “discurso general de demonización” de la II República; b) dado que la invasión del Valle de Arán no podía hallar respaldo suficiente entre la indigente y asolada población local, la prensa lo interpretó como prueba de la adhesión de la población al régimen y de la eficacia de la Guardia Civil y del Ejército; c) los guerrilleros habían sido degradados a un papel de bandidos y “asesinos de la peor ralea”⁶, subrayando su ideología comunista, aspecto éste de relevancia capital, puesto que permitía “situar la lucha contra la guerrilla dentro del marco de la guerra fría.”

Desde el lado francés, la situación tampoco era alentadora: la prensa francesa se ocupó poco de los maquis o guerrilleros españoles que operaban en España, ocupada como estaba en los asuntos propios (la II Guerra Mundial aún no había terminado) y en la gran política internacional. Conseguir informaciones fiables de lo

terrible represión que se estaba realizando en las ciudades y pueblos del norte, en donde avanzaba en su misión informativa al lado de las tropas nacionales. El hermano del cardenal protestó ante Franco violentamente por los fusilamientos sin causa, por las tropelías cometidas al margen de la autoridad militar. Franco le dijo que no era sabedor de tales cosas, pero que el objetivo primero y principal era ganar la guerra y la unidad del mando. Su otro hermano, don Francisco, disconforme con la política de terror que seguía al avance de las tropas, fue confinado también en un pueblecito de Guipúzcoa.” (Cicero 1982: 54)

⁶ Valga, a título de ejemplo, un titular de *La Vanguardia* del 27 de octubre de 1944: “Detención de un cabecilla rojo / Está acusado de ser autor de 428 asesinatos / Antonio Piñeiro Pérez de 35 años, que estaba en Barcelona cuando se produjo el glorioso Movimiento Nacional; se fue a Lorca con una ‘banda de 60 individuos’ y después de la victoria estuvo oculto en el sótano de su casa donde fue detenido.” (Chaput 2003: 12).

que pasaba en España era un cometido casi ilusorio. Y aunque al terminar la II Guerra Mundial el gobierno francés estuviese integrado por una coalición de partidarios del general De Gaulle, socialistas y comunistas y republicanos (demócrata-cristianos) pertenecientes al Movimiento Republicano Popular y el PCF fuese el primer partido (con un 25% de los votos), en 1950 la guerra fría llegó a su momento culminante con la guerra de Corea. En junio, el Ejército de Corea del Norte invadió el Sur, en cuya defensa acudió la ONU y cuyas tropas, dirigidas por el general MacArthur, libraron combates feroces contra los invasores del norte, apoyados por la China de Mao y la UdSSR de Stalin. En 1947, Francia pudo beneficiarse de la ayuda del Plan Marshall, y los ministros comunistas tuvieron que abandonar el gobierno. Sabemos por Natacha Lillo que, excepción hecha de *Le Monde* y *L’Humanité*, la prensa francesa apenas dedicó espacio a la guerrilla española en 1946. Sin embargo, el 2 de febrero, el diario *Front National* anunció en primera página una encuesta inédita del periodista Jean Durkheim sobre los maquis españoles, aparecida entre el 6 y el 18 de febrero. Se trataba de un amplio reportaje en primera plana y en la página 2 sobre las actividades de los maquis en el norte de España (Cantabria, Asturias y Galicia). En las entregas, tituladas “La marche du maquis contra Franco”, Durkheim relataba con lujo de detalles las principales actividades, desde los ataques de los guerrilleros a destacamentos de la Guardia Civil a las operaciones de secuestros para conseguir fondos, de los sabotajes contra las centrales eléctricas a las operaciones punitivas contra miembros de la Falange. También daba abundante información sobre la organización de los guerrilleros, el apoyo de los familiares, los enlaces en los pueblos y otros aspectos menores; pero lo más significativo en el plano político era que la serie revelaba a los lectores franceses la existencia de los combatientes en el norte de España. El gobierno de Franco protestó oficialmente ante el gobierno francés y el director de la Agencia Francesa de Prensa exigió a Durkheim que se diese de baja de la corporación, exigencia que motivó una petición en su favor por parte de los

intelectuales y periodistas franceses. Pocos días después, el 22 de febrero, se supo que Cristino García Granda y once compañeros más habían sido fusilados en Madrid, acontecimiento que en Francia generó un gran movimiento de solidaridad (García Granda había sido teniente coronel de las fuerzas francesas y condecorado con la Legión de Honor por haber organizado importantes acciones de los maquis en el sur de Francia). *L'Humanité* publicó en primera plana un largo editorial de André Marty (ex comandante de la sede de las Brigadas Internacionales de Albacete) que revelaba la existencia de los maquis en toda España:

Les guérillas n'ont jamais cessé depuis 1939. Mais, depuis l'insurrection nationale en France, depuis l'écrasement du nazisme par les armées alliées, depuis l'enlèvement de Berlin par l'Armée Rouge, elles atteignent une ampleur considérable. Franco prétend que c'est au voisinage de la frontière française que se produisent les troubles. Mensonge, c'est l'inverse: c'est à l'ouest de la ligne Oviedo-Madrid-Almería, c'est-à-dire dans la zone occupée par Franco depuis 1939 que les guérillas sont les plus actives et couvrent un tiers de la surface du territoire. Voici deux mois, dans la province de Malaga, il a fallu 12 jours d'opérations de l'aviation, des tanks et de l'infanterie pour écraser 60 villages proclamés en état de guerre. Les guérillas républicaines opèrent à l'Escorial, c'est-à-dire à 60 kilomètres de Madrid.

El 27 de febrero, *Le Figaro* publicaba un artículo de François Mauriac que valoraba con verdadera perspicacia la situación en España; titulado (acertada y casi “proféticamente”) “La chance de Franco”, el texto explicaba las razones por las que el régimen franquista podría sobrevivir: los aliados anglosajones no estaban interesados en intervenir y tenían miedo de que la Guerra Civil volviese a estallar:

En dehors de la restauration monarchique qui ne satisfait presque personne et qui ne durerait pas, existe-t-il un moyen pour que Franco perde sans que Staline gagne? Vu du côté anglo-saxon, voilà le nœud du problème espagnol.

Natacha Lillo ha aportado datos reveladores en su breve trabajo (en el que me apoyo y de donde proceden las citas en francés) sobre la operación policial Bolero-Páprika, nombre enigmático que nunca apareció en la prensa francesa, pero sí en los archivos del Ministerio del Interior francés: en septiembre de 1950, fueron detenidos 288 comunistas en sus domicilios; la mayoría de ellos eran refugiados españoles, el resto polacos, soviéticos y de otros países del Este de Europa, además de 13 comunistas italianos. La operación tenía el objetivo de dismantelar la llamada quinta columna soviética en Francia. En septiembre, el diario de mayor difusión, *France soir*, publicó una serie de artículos alarmistas; el texto que sigue lleva fecha del 10 de septiembre de 1950:

Les communistes espagnols du Sud-Ouest devaient se transformer en guérilleros [...] et interdire aux troupes françaises l'accès de la région pyrénéenne. Ils étaient là pour tenir la région depuis l'Atlantique jusqu'à la Méditerranée en attendant l'arrivée des Russes.

El maquis en la literatura y el cine

Las primeras obras literarias de posguerra que tematizan las guerrillas antifranquistas son relativamente tardías; lo mismo se puede decir de las producciones cinematográficas, cuyas imágenes –parciales, tópicas y altamente negativas – contaron con el aplauso oficial y buena recepción de público en la década de los cuarenta, quizá porque las representaciones de los guerrilleros reunían las características arquetípicas del extorsionador, del bandido que asaltaba a gentes de humildes menesteres en una época transida de indigencias y sufrimientos; también porque aparecían cual lacra social que debía ser extirpada del cuerpo sano de la «nueva España». Agustín Otero ha elencado los títulos principales de ambas disciplinas de las últimas décadas en un trabajo reciente:

Durante la transición democrática y más concretamente a partir de la década de los ochenta y noventa, es cuando surgen numerosos textos literarios y filmicos sobre el maquis español. Textos que pertenecen a un grupo de creadores nacidos alrededor de la década de los cincuenta [...].

[...] el gallego Carlos Reigosa en su homenaje al guerrillero berciano Manuel Girón Bazán en *La agonía del León* (1996) o *El retorno del maquis* (2001); los leoneses Julio Llamazares y su *Luna de lobos* (1985), César Gavella con *El puente de hierro* (1998) o Andrés Trapiello en su crónica de la guerrilla urbana madrileña en *La noche de los cuatro caminos* (2001). También se pueden citar a los extremeños Justo Vila y *La agonía del búho chico* (1994), Dulce Chacón con *La voz dormida* (2003) y el valenciano Alfons Cervera con *Maquis* (1997) [...].

[...] Los estudios documentales se han ocupado de rescatar la memoria autobiográfica de la Guerra Civil como *La guerrilla de la memoria* (2001), *La partida de Girón* (2001), *Las fosas del olvido* (2003) o *La memoria recobrada* (2005). Dentro de los textos filmicos que se ocupan del maquis se pueden mencionar: *Los días del pasado* (1977) de Mario Camus, *El corazón del bosque* (1978) de Manuel Gutiérrez Aragón, *Luna de lobos* (1987) de Julio Sánchez Valdés, *El portero* (2000) de Gonzalo Suárez, *Silencio roto* (2001) de Montxo Armendáriz o la reciente *El laberinto del fauno* (2006) de Guillermo del Toro. (Otero 2007: 9-10)

Carmen Moreno-Nuño señala que la exégesis criminosa del maquis pilotada por el régimen desde los comienzos del fenómeno fue pronto reforzada por la industria cinematográfica, con *Torrepartida* (1955, de Pedro Lazaga), como paradigma y primer aporte significativo, galardonada con el Primer Premio Nacional de cinematografía. A su juicio, *Torrepartida* era una obra en perfecta sintonía con los presupuestos ideológicos del régimen y portadora de un discurso que corroboraba el discurso oficial; una obra que a la vez obnubilaba la capacidad crítica del espectador medio, haciéndole creer que colmaba ciertas insuficiencias debidas a la censura imperante que tanto sojuzgaba y condicionaba los medios de comunicación:

Frente al silencio, el discurso. [...] Frente a la propaganda ejercida a través de la palabra en prensa y radio, *Torrepartida* ponía la imagen (y la narración) al servicio del poder. [...]. *Torrepartida* se propon[ía], como reza el escrito no diegético que encabeza la película, denunciar “la lepra del bandolerismo” y homenajear a la Guardia Civil. (Moreno-Nuño 2003: 356)

Los del monte (2006), un documental insólito

Manuel Gutiérrez Aragón comienza la presentación del documental recordando que la primera vez que oyó hablar de «Juanín» tenía 14 años; era estudiante de cuarto de bachillerato en el Instituto de su ciudad natal, Torrelavega. En las palabras preliminares, afirma que lo recuerda bien, porque fue el día en que el famoso guerrillero cayó muerto en el pueblo en que creció por los disparos de la Guardia Civil. La gente hablaba de él con gran respeto, quizá por considerarlo una figura a medio camino entre el mito local y el legendario bandido justiciero. Aquellos comentarios sobre la muerte del guerrillero fueron punto de partida y base sobre la que se fue configurando la imaginería “guerrillera” del futuro director hasta desembocar en el guión de *El corazón del bosque* (1978). El documental quiere ser un viaje a la memoria crítica y a la emoción; un viaje en busca de una figura ausente, de un mito que el paso del tiempo ha puesto en relación dialéctica con la urgencia de la recuperación; un viaje que tiene varias estaciones, entre las que sobresalen las entrevistas a hombres y mujeres –históricos y anónimos– que lo conocieron. Entre ellos figuran Martín Santos Marcos (jefe de la guerrilla, más conocido por el apodo de «Gitano», responsable de una de las brigadas cántabras; el general de la Guardia Civil retirado Francisco Javier Cerreceda; Virginia Sierra (coetánea de «Juanín» y del número de la Guardia Civil que le disparó la noche del 24 de abril de 1957, ambos del pueblo de Vega de Liébana, donde fueron juntos a la escuela); Felipe Matarranz González (responsable político de la Brigada «Machado», que sobrevivió a dos penas de muerte y muchos años de cárcel); Jesús de Cos Borbolla (que huyó a Francia en 1947 y que antes quiso atentar contra el dictador, que solía venir a pescar a los ríos Deva y Nansa, acción vetada por «Juanín»); Ismael Gómez (hijo de Bedoya, asesinado por la Guardia Civil cerca de Castro Urdiales, cuando se dirigía a Francia) y varios ancianos vecinos de los pueblos de la región.

La segunda parte del documental está dedicada a los protagonistas y los lugares de la trama de *Luna de lobos*, con entrevistas a Julio Llamazares, al historiador Secundino Serrano, a personas de la zona que conocieron a los personajes en los que se inspiraron el novelista y el director de la película. La segunda parte del documental es una aportación única y un complemento solidamente fundamentado y asesorado por Julio Llamazares y Secundino Serrano, que investigan con acrimonia e ingenio unos sucesos transcendentales de la historia social y política de la posguerra española largamente silenciados, tergiversados y falseados.

***Luna de lobos* o la caza de acoso**

Si el tema capital de *Luna de lobos* es el acoso constante y progresivo del hombre por el hombre, el elemento integrante y substancial del tema macroscópico es el subtema de la transformación gradual del hombre en alimaña y su paulatina y perentoria adaptación al ritmo y a los ciclos de la naturaleza para poder sobrevivir. Tiempo y espacio de la narración también están explícitamente indicados: de noviembre de 1937 a diciembre de 1946 en las montañas y aldeas altas del valle del Curueño. La transformación en alimaña y la adaptación al ritmo de los ciclos de la naturaleza es fruto del acorralamiento, la persecución y el exterminio del hombre por el hombre, sustanciado en la novela en un grupo de cuatro exponentes del *maquis*: Ángel, ex maestro de escuela y miembro del ilegal sindicato C.N.T., Ramiro y Gildo, ex mineros, y Juan, un joven de diecisiete años hermano de Ramiro. La novela está distribuida en cuatro partes; en las tres primeras mueren, respectivamente, Juan, Gildo y Ramiro; en la cuarta, Ángel vuelve a casa de su padre, donde vive enterrado vivo en una fosa excavada en la cuadra hasta que logra huir en tren sin meta fija, emprendiendo un “largo viaje hacia el olvido o hacia la muerte” (pág. 152)

Cada una de las cuatro partes presenta una focalización temporal determinada: noviembre-diciembre de 1937; julio de 1939; verano de 1943; y agosto-diciembre de 1946. Cuatro fechas de clara significación histórica: a) la caída del frente republicano en Asturias; b) el fin de la guerra civil; c) los “preparativos” (tácticos, estratégicos y psicológicos) de las guerrillas dispersas por la entera geografía peninsular con vistas a las operaciones “coordinadas” desde Francia (la “invasión” del Valle de Arán fue la de mayor alcance) que –así se aseguraba– harían posible la caída del régimen al socaire de las derrotas de los fascismos europeos; y d) el fracaso de las operaciones y el abandono⁷ de España como única salida posible de supervivencia. Y, sin embargo, en *Luna de lobos*, el discurso político no es prioritario, sino resultante del discurso primordial de la narración, que desborda con creces las coordenadas históricas hasta adentrarse en los ámbitos nebulosos e indeterminados de la leyenda, del mito, de la lucha cotidiana contra una meteorología y una naturaleza hostiles que convierten la lucha de los guerrilleros por la supervivencia diaria en un acto titánico y descabellado, heroico y, en cierto modo, si la realidad no fuese trágica, irrisorio.

Focalicemos brevemente los dos temas primordiales señalados: el acoso del hombre por el hombre y la metafórica transformación del hombre en alimaña. El primero se perfila desde el arranque mismo de la novela, con el regreso de los cuatro combatientes, tras el derrumbe del frente de Asturias, a sus pueblos del valle del Curueño. Entre los momentos culminantes figuran el primer enfrentamiento armado con la Guardia Civil (págs. 48-49); la muerte de Gildo en el tiroteo tras el secuestro del dueño de la mina (págs. 85-86); la desesperada salida de Ángel y Ramiro –parapetados tras un hato de vacas– del establo del invernadero o caserío, rodeado de guardias civiles (págs. 105-106); la noche en

⁷ Ángel, el único superviviente, es plenamente consciente de que tiene que “escapar” de esa “tierra maldita” y “poner kilómetros de silencio y de olvido” entre su pasado y su memoria del pasado y el futuro incierto del exilio.

que Ángel emerge de su escondite en las entrañas de los montes y se presenta en su casa para dar el último adiós a su padre agonizante; su reflexión, al día siguiente, sobre su situación de perseguido mientras el carro del féretro se encamina hacia el cementerio⁸:

Brota la lluvia con fuerza repentina mientras el carro con el féretro se pone en movimiento delante de mi casa arrastrando tras de sí un reguero de paraguas y la *leyenda de ese hombre indómito* e invisible que anoche, una vez más, volvió a burlar la vigilancia de los guardias y que, sin duda, ahora les estará observando desde alguna parte. Ese *hombre imaginado* tantas noches, al calor de las cuadras y cocinas, *inmortal* como su sombra, *lejano* como el viento, *valiente, astuto, inteligente, invencible*. Ese *hombre* al que el espejo de la lluvia, en la montaña, devuelve sin embargo *la memoria de lo que siempre ha sido: un hombre perseguido y solitario*. Un *hombre acorralado* por el miedo y la venganza, por el hambre y el frío. Un *hombre al que incluso se le niega el derecho de enterrar el recuerdo de los suyos*. (pág. 136; la cursiva es mía)⁹

Hay, en fin, un elemento explícito y distintivo sobre el tema que comentamos: los pasquines de búsqueda y captura de los tres hombres que integran la partida de Ramiro, de los que sólo uno es reproducido en el tejido novelesco (relativo, precisamente, al narrador y entre tanto único superviviente):

ÁNGEL SUÁREZ REYERO

Natural de la Llánava, ayuntamiento de Cereceda, provincia de León. Nacido el 8 de agosto de 1912. Soltero: Alto, complexión atlética,

⁸Y más tarde, en el cementerio, sobre Ramiro y la degradación de su cadáver: "Ramiro, en el rincón de los proscritos, borrado ya definitivamente por un montón de ortigas después de que su cuerpo calcinado fuese exhibido por los pueblos como un trofeo de caza." (pág. 137)

⁹No es este el lugar para una exégesis exhaustiva del pasaje. Baste con señalar la frecuencia del término *hombre*, que desautoriza una lectura ceñida al discurso "mitológico" y aminora en mucho los atributos del héroe, reducido ahora a su papel de superviviente "perseguido", "acorralado" y solitario.

tez clara, ojos claros y pelo rubio. Maestro de escuela y miembro del ilegal sindicato C.N.T., enemigo del Glorioso Alzamiento Nacional. Integrante de la partida de Ramiro Luna Robles, apodado el 'Manco de la Llánava'. Autor del asesinato del señor secretario del ayuntamiento de Pontedo don Pedro Ituero Ituero, así como de múltiples actos de robo, pillaje y bandolerismo por la zona del partido de La Moraña. (págs. 74-75)

El tema de la progresiva transformación de los hábitos de los huidos y los crecientes paralelismos entre su conducta y el comportamiento de las alimañas:

– Hueles a monte – me dice. – Hueles como los lobos.

– ¿Y qué soy?

María se vuelve y se queda mirándome. [...]

– No podéis seguir así, Ángel. No podéis estar siempre viviendo como animales. Peor: a los animales no les persiguen como a vosotros. (págs. 57-58)

Cuando Ángel y Ramiro desaparecen, tras su exasperada fuga de la cuadra del invernadero, en la negrura de la noche, se reencuentran gracias a su capacidad de imitación del canto del búho:

– ¿Sabes? Estuve a punto de confundirte.

– ¿Con quién?

– Con el búho. Cantas ya tan bien como él.

– Sí, claro – le digo, recostándome, agotado, contra la tapia.

– Y corro como el rebeco, y oigo como la liebre, y ataco con la astucia del lobo. Soy ya el mejor animal de todos estos montes. (págs. 108-109).

En la última parte, Ángel se ha convertido en una "alimaña cuya proximidad asusta a hombres y animales":

Una alimaña – ¿O acaso podría llamarse de otro modo? – que sólo abandona su guarida cuando la luz del sol no puede dañar ya sus ojos inundados de soledad y de sangre. (pág. 125)¹⁰

¹⁰ Para un primer acercamiento a la obra de Llamazares anterior a 1990, véase mi trabajo aparecido, respectivamente, en 1991 (en versión alemana) y 1994. Los

Maquis (1997): homenaje a una guerra silenciada

Sobre la novela de Alfons Cervera disponemos de una espléndida monografía de Georges Tyras, en la que figuran varias entrevistas y textos del escritor integrados a modo de anejo; textos y respuestas en los que revela elementos y aspectos autobiográficos que dan a la obra un toque novedoso y de gran originalidad. El propio autor ha señalado que tres de los cuatro músicos que recoge la fotografía que ilustra la portada de *Maquis* son su padre y dos hermanos de su madre (Tyras 2007: 44). De ahí que Tyras haya señalado oportunamente que la portada confiere a la novela “una dimensión autobiográfica fundamental”, que confirma “el proyecto del escritor” de dar voz a los suyos y rescatar la memoria abolida o marginada del pueblo en que nació y todavía vive.

Efectivamente, el breve texto final de la novela titulado “Agradecimientos” cierra, tras un blanco tipográfico, con la mención explícita de su padre: “Y a mi padre, el primero que me habló de Ojos Azules.” *Maquis*, pág. 174). Y aunque *Maquis* no sea una novela de “formas autobiográficas en el sentido estricto”, la presencia y el compromiso del autor son tan claramente perceptibles que permiten referirse con la precisión debida a los “niveles de presencia”, si bien habría que crear para definirlo un término nuevo, ya que los conceptos genettianos al uso – *homodiegético* y *autodiegético*– no bastan. Tyras sugiere para ello la acuñación del término *homobiográfico* (pág. 81). Seguro es que *Maquis* es una novela en la que lo real-biográfico penetra con fuerza en lo ficticio, y que lo vivido se funde y confunde con lo ficticio en aras del compromiso del autor de rescatar la memoria silenciada de las gentes de su pueblo, Gestalgar, que además figura, con la fecha de composición de la obra, al final del corpus novelesco (y antes del paratexto mencionado de los

mejores estudios de su entera producción literaria son los de Carlón (1996) y Suárez Rodríguez (2004).

“Agradecimientos”): *En Gestalgar (La Serranía, Valencia) entre los meses de enero y septiembre de 1996*. Sin embargo, a efectos novelescos, importa menos que el autor parta de su propia biografía y sus vivencias que la invención *per se* y que, como señala Manuel Alberca, opte por un “alejamiento máximo de su persona”; e incumbe más que haya una confluencia en “una realidad imaginaria”, y que ambos (distanciamiento y convergencia) sigan comprometiendo al autor como tal. Se trata de textos que encajan en la definición que aporta Genette (1993) de la autoficción, en la que el autor cuenta historias que no sucedieron, pero que, pese a ello, “terminan por establecer un compromiso de carácter simbólico” (Alberca 2007: 190). En *Maquis* no se trata de una autoficción biográfica, puesto que el autor no es el protagonista de la historia y el lector no precisa de pacto autobiográfico, aunque sepa por los paratextos que se trata de una novela que tematiza la realidad geográfica y vital del autor.



Podríamos, por tanto, insinuar, apoyándonos en parte en la terminología de Alberca, que se trata de una autoficción parcial, puesto que Cervera se sirve parcialmente de sus propias vivencias “para construir una ficción personal, sin borrar las huellas del referente”, de modo que lo “real-biográfico irrumpe en lo ficticio, y lo ficticio se confunde con lo vivido” (Alberca 2007: 195).

Autoficción parcial que subraya y potencia el valor testimonial de la novela sin restarle envidia y trascendencia a los méritos literarios y sin desvalorizar la calidad artística; valor y méritos acentuados además por la dedicatoria (a Juan Marsé) y los tres epígrafes (integrados por citas de Oscar Wilde, Caballero Bonald y Celaya),

que constituyen, con la fotografía de la portada (y en cierto modo el “Prólogo” y los “Agradecimientos”) el paratexto de la novela.

En la primera frase de la dedicatoria, el autor declara que *Maquis* es una novela, y en el resto del texto de la ofrenda leemos: “*Otra cosa, quizá [es] la memoria que inspira los hechos narrados en sus páginas*” (pág. [7]). A mi juicio, esta segunda parte del enunciado, levemente relativizada por el término “quizá”, enlaza con el texto de los “Agradecimientos”, que concluye, tras un espacio en blanco (como queda apuntado), con la línea citada, en la que el autor expresa su agradecimiento a su padre por haber sido el primero que le “habló de Ojos Azules”, jefe de la cuadrilla de los maquis de la serranía valenciana.

La cita de Oscar Wilde (“*Cantó el gallo gris, cantó el gallo rojo, pero el día nunca llegaba.*”, pág. [9]) alude a mi entender, por un lado, a la temporalización indicada por uno de los narradores (Ángel, al comienzo del “Prólogo”: “Ahora estamos en mil novecientos ochenta y dos y después de tanto tiempo es [...] como si fuera imposible olvidar”, pág. 13), y, por otro, a la fecha en que el autor da por terminada la novela (septiembre de 1996). Dos fechas memorables y de interpretación inequívoca, por tratarse del año en que llegan los socialistas al poder y del año en que lo pierden¹¹.

La cita de Caballero Bonald (“*Qué tiempo tan de otros el que ayer se aferraba a nuestros cuerpos*”, pág. [11])¹² es una clara alusión a

¹¹ No es éste el lugar para entrar en disquisiciones. Para mayor información, remito a la larga conversación de Alfons Cervera y Georges Tyras, recogida en la monografía de Tyras consignada en la bibliografía.

¹² En la entrevista mencionada leemos: [...] Caballero Bonald es un personaje al que admiro como escritor, por la dimensión moral [...]. Él es uno de mis modelos, junto con gente como Marsé, Haro Tecglen, Manuel Vázquez Montalbán. Me satisface mucho estar cerca de este tipo de modelos de comportamiento humano. Él es una persona que recurre mucho a los recuerdos, y ahí están sus dos volúmenes de memorias, excelentes, que proponen auténticas aproximaciones, maravillosas aproximaciones, al territorio de la memoria, y una de sus conclusiones es ésta: „Quien recuerda miente“. Y me dio un poco de miedo [...],

la dictadura franquista; y la de Celaya¹³ (que funge de epígrafe del “Epílogo”: “*Al final no encontramos más que aquello que fuimos*”, pág. 167) confirma de nuevo lo que hemos adelantado: el compromiso del autor con la memoria de su gente y de sus lares, y su decidida apuesta por el texto, tejido con tanto esmero y perfección que son imperceptibles las marcas y las costuras entre lo ficticio y lo autobiográfico.

Es tiempo de cerrar; lo hago con una breve referencia al miedo, memoria muy especial por su capacidad generadora (de ficciones) y dos apuntes sobre *Luna de lobos*, hipotexto reconocido por el autor de *Maquis*. Tanto en el *incipit* (“Yo sé mucho del miedo. Soy un maestro del miedo.”, pág. 13) como en la apertura del “Epílogo” (“El miedo no tiene principio ni final”, pág. 169) constatamos la marcada (y oportuna) presencia del término *miedo*, que a su vez se repite en el entero corpus novelesco. Frecuencia que confirma un fenómeno muy presente en las novelas de la memoria (*Francomoribundia*, de Juan Luis Cebrián, es, quizá, una de las obras que más espacio dedica a la tematización del miedo¹⁴).

En el fragmento paratextual de los agradecimientos de *Maquis*, la voz y el “nombre” del autor se suman, desde su memoria y sus señas de identidad, y en sintonía con el título del corpus novelesco (“De los nombres y las voces”), a los nombres y las voces de los personajes (ochenta y seis en total, según el cómputo de Soldevila, Tyras 2007: 17) que configuran la novela, entre los cuales Ángel es

porque era como llegar al final de otra, que me parece es de Valle Inclán, que dice: „Las cosas no son como son sino como se recuerdan“. Entonces me dio miedo recordar [...]. (Tyras 2007: 193)

¹³ Como es sabido, Celaya, a quien debemos versos memorables (“La poesía es un arma cargada de futuro” es el que más se ha repetido durante décadas) fue (con Blas de Otero y Eugenio de Nora) paradigma de la «poesía social» de finales de los cincuenta hasta comienzos de los setenta.

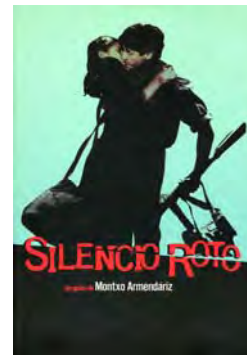
¹⁴ Para mayor información, véase López Bernasocchi / López de Abiada (2009).

uno de los ocho que tienen nombre propio (Tyras 2007: 194). Nombre que a su vez coincide, como hemos podido ver, con el del protagonista de *Luna de lobos*, novela que Alfons Cervera considera pionera y paradigmática en la recuperación de la temática del maquis y que a la vez consagra a Llamazares como escritor. Y, sin embargo, aunque *Luna de lobos* tuviese en el año de su publicación (1985) un éxito de público considerable y (dos años después) una adaptación cinematográfica muy lograda, la recuperación de la memoria de los guerrilleros antifranquistas y el asunto del maquis no trasciende más allá de los grupos de iniciados. Tampoco se convierte en referente o texto fundacional, en venero del que beberían otros escritores, pese a que saliese a la luz en vísperas del cincuentenario del comienzo de la guerra civil. La transición tenía aún flecos visibles, el 23-F (1981) estaba cerca y el pacto de silencio entre los partidos y la reconciliación no dejaba espacio a conmemoraciones bélicas. En la entrevista con Tyras observa Cervera:

Luna de lobos convierte a Julio en un escritor importante, pero fíjate qué paradoja, no convierte el asunto en un asunto importante, en un asunto público. Se adapta al cine y se rueda una película, que sale en el 87, honradísima a pesar de las dificultades económicas de producción que tuvieron Julio Sánchez Valdés y Julio Llamazares, pero el asunto no trasciende. Año 97 sale *Maquis* [...] y tiene tal éxito que en quince días se agotan dos ediciones y trasciende. También en este caso existe el interés de un director de cine por hacer una película, con lo cual [...] aumenta el eco producido por esta novela. Entonces, ¿qué pasa? Pues que se recuperan libros que ya estaban escritos con muchísima dignidad, [...]. ¿A qué obedece esto? Cuando sale la novela de Julio Llamazares en el año 85, el partido socialista gobierna en este país y algunos de sus dirigentes – el mismísimo Alfonso Guerra sin ir más lejos – pronuncian frases lapidarias [...] Guerra Civil y Dictadura, hay que olvidarlo. La reconciliación es lo que se impone, y hasta el Partido Comunista, en el último franquismo, ya la va planteando. Entonces, en esos años en que sale la novela de Julio Llamazares, digamos que la memoria no protagoniza nada. ¿Qué pasa en el año 97? El partido socialista ya no gobierna, y además ha reconocido como un error aquella alusión a la desmemoria,

[...]. La derrota del PSOE le lleva a una cierta reflexión – oportunista quizá, pero reflexión al cabo – acerca de que quizá se excedieron en su celo para preservar la tranquilidad del presente cubriendo el pasado con el manto del olvido. Si a eso añades que le sucede en el gobierno el PP de José María Aznar, un fascista en sus años jóvenes [...] está completo el paisaje. El PP regresa al articulado del franquismo, a sus viejos lenguajes sectarios, a la vocación criminalizadora de la República y de quienes lucharon para defenderla [...]. (Tyras 2007: 199-200)

Coda



En un próximo trabajo estudiaré dos películas: *Silencio Roto*, inspirada libremente en *Maquis*, y *El laberinto del fauno* (2006).

BIBLIOGRAFIA

1. Ensayos y novelas

- Alberca, Manuel (2007): *El pacto ambiguo. De la novela autobiográfica a la autoficción*, Madrid: Biblioteca nueva.
- Carlón, José (1996): *Sobre la nieve. La poesía y la prosa de Julio Llamazares*, Madrid: Editorial Espasa Calpe.
- Cervera, Alfons (1997): *Maquis*, Barcelona: Montesinos.
- Chaput, Marie-Claire (2003): "La Guerrilla antifranquista en la prensa española (1944-1949)", *Quimera*, 236, noviembre, págs. 11-15.
- Cicero, Isidro (1982): *Los que se echaron al monte*, Santander: Ediciones Corocotta, 1982.
- Lillo, Natacha (2003): "Los maquis antifranquistas en la prensa francesa (1946-1950)", *Quimera*, 236, noviembre, págs. 16-20.
- Llamazares, Julio (1985): *Luna de lobos*, Barcelona: Seix Barral.
- López de Abiada, José Manuel (1991): "Julio Llamazares: Der Roman und die Poesie des sterbenden Landes", en Dieter Ingenschay / Hans-Jörg Neuschäfer (eds.): *Aufbrüche. Die Literatur Spaniens seit 1975*, Berlin: Tranvía, págs. 143-152.
- (1994): "Julio Llamazares: Se canta lo que se pierde. Acercamiento al mundo novelesco de J. Llamazares", en Dieter Ingenschay / Hans-Jörg Neuschäfer (eds.): *Abriendo caminos. La literatura española desde 1975*, Barcelona: Lumen, págs. 203-217.
- (coord.)(2008): *Dossier «La verdad de la ficción: bandolerismo, historia, literatura, sociedad», Iberoamericana*, 31, págs. 77-163.
- López Bernasocchi, Augusta / López de Abiada, José Manuel (2009): "Juan Luis Cebrián: *Francomoribundia* (2003)", en Thomas Bodenmüller / María de la Pau Janer / Thomas M. Scheerer / Axel Schönberger (eds.): *Romane in Spanien: Band 2 – 1975-2005*, Frankfurt a.M.: Valentia.
- Moreno Gómez, Francisco (2002): "Huidos, guerrilleros, resistentes. La oposición armada a la dictadura", en Julián Casanova (coord.): *Morir, matar, sobrevivir. La violencia en la dictadura de Franco*, Barcelona: Crítica, págs. 197-295.

Moreno Nuño, Carmen (2003): "La representación del maquis en la historia del cine español: De bandoleros a guerrilla antifranquista", *Letras Peninsulares*, primavera, págs. 353-370.

Otero, Agustín (2007): "Reivindicando la memoria del maquis. Representaciones de la guerrilla anti-franquista en *Maquis* de Alfons Cervera y *La agonía del búho chico* de Justo Vila", *España contemporánea (Revista de literatura y cultura)*, XX, 1, primavera, págs. 7-20.

Serrano, Secundino (2001): *Maquis. Historia de la guerrilla antifranquista*, Madrid: Ediciones Temas de Hoy.

Suárez Rodríguez, María Antonia (2004): *La mirada y la memoria de Julio Llamazares. Paisajes percibidos, paisajes vividos, paisajes borrados (memoria de una destrucción y destrucción de una memoria)*, León: Universidad de León, Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales.

Tyras, George (2007): *Memoria y resistencia. El maquis literario de Alfons Cervera*, Barcelona: Montesinos.

2. Películas

Torrepartida, Dir. Pedro Lazaga, con Adolfo Marsillach y Enrique Diosdado, 1956.

El espíritu de la colmena, Dir. Víctor Erice, con Fernando Fernán Gómez y Teresa Gimpera y Ana Torrent, 1973.

El corazón del bosque, Dir. Manuel Gutiérrez Aragón, con Ángela Molina, Norman Briski y Víctor Valverde, Luis Merino, 1979.

Luna de lobos, Dir. Julio Sánchez Valdés, con Santiago Ramos, Antonio Resines y Álvaro de Luna. Bresal P.C.S.A. y Julio Sánchez Valdés P.C., 1987.

Silencio roto, Dir. Montos Armendáriz, con Lucía Jiménez y Juan Diego Botto. Guy Oria, 2000. Inspirada en *Maquis*.

Los del monte, Documental en *La memoria recobrada*, presentado por Manuel Gutiérrez Aragón, 2006.

El laberinto del fauno, Dir. Guillermo del Toro, con Ivana Baquero, Sergi López, Maribel Verdú, 2006.

Los anuncios de relaciones personales: comunicar más en el menor espacio posible.

Los anuncios de relaciones personales: comunicar más en el menor espacio posible

JULIO PEÑATE RIVERO
Universidad de Friburgo - Suiza

INTRODUCCIÓN

Una de las paradojas de nuestra época es la coexistencia, por un lado, de la proliferación de medios de comunicación social (destinados, en principio, a facilitar la relación entre los ciudadanos) y, por otro, de las crecientes dificultades que los seres humanos encuentran cada día para comunicarse. Entre las diversas estrategias lingüísticas utilizadas para conectar con personas del mismo o de distinto sexo se halla el anuncio periodístico que ofrece y solicita "Relaciones personales": raramente un mensaje tan breve escondió tanta densidad comunicativa, apareció tan rigurosamente codificado y fue tan revelador de costumbres, valores, mitos e ideales de una sociedad.

Nuestra exposición pondrá de relieve la insospechada riqueza y las características más notables de este peculiar modo de comunicación. Para ello nos vamos a concentrar en un periódico madrileño, extremadamente popular y especializado en anuncios de todo tipo. Se trata de *Segundamano*, subtítulo "El periódico de los anuncios gratis", con salida tres veces por semana en un formato variable pero que suele superar las 150 páginas. Para evitar una excesiva homogeneidad de resultados si nos limitáramos a un solo período, tomamos dos diferentes pero significativos ambos: las fechas anteriores a la Navidad, estudiadas durante algo más de un mes, por el previsible aumento de necesidad comunicativa en tales días (9.11-18.12.1998) y un momento posterior y más breve, pasado ya el impacto de las fiestas (15-31.3.1999). Nos ha parecido prudente y

oportuno, en primer lugar, recabar los datos a partir de cierta distancia temporal (el lector podrá comparar con situaciones más actuales) y, en segundo lugar, relacionar ese *corpus* con anuncios de un medio de otra lengua y de otra cultura: *L'Hebdo*, semanario de gran difusión en la Suiza de lengua francesa; dedica un espacio muy notable a los contactos personales, aunque en este caso no gratuitos, lo cual influye de manera significativa, según veremos, en la estructura y en el estilo de los anuncios. En el caso de *L'Hebdo*, hemos practicado una serie de sondeos aleatorios (por sorteo) entre los números aparecidos durante el primer semestre de 1999.

A primera vista, el anuncio de relaciones personales no ofrece mayor interés lingüístico: demasiado breve, repetitivo, con un lenguaje poco elaborado, dirigido a un público muy restringido, arrinconado en secciones casi “vergonzantes” de los medios que lo acogen. El sentido común parece dictar la no significación de semejante objeto de estudio... Sin embargo, hace ya años, Roland Barthes (1975) nos advirtió sobre los peligros de conformarse con la *Doxa*, la opinión consensuada, mayoritaria, aparentemente natural pero basada en el prejuicio.

Por su parte, el gran epistemólogo de la investigación científica, Gaston Bachelard, afirmaba que el conocimiento se construye precisamente contra la experiencia primera, contra el sentido común, contra lo que aparentemente viene dado por la Naturaleza, antes de que ejerzamos sobre ella nuestra actividad crítica¹. Además, diferentes cotejos realizados por nuestra parte (sin que tengan otro valor que el meramente orientativo) indican, por ejemplo, que sólo en el año 1998, 250.000 españoles recurrieron a dicho cauce de relación, que se formaron unas sesenta mil parejas, que se gastaron en anuncios de prensa alrededor de los trescientos millones de

¹ BACHELARD (1980: 23): “Dans la formation d'un esprit scientifique, le premier obstacle, c'est l'expérience première, c'est l'expérience placée avant et au-dessus de la critique qui, elle, est nécessairement un élément intégrant de l'esprit scientifique”.

pesetas, que existían casi doscientas agencias de relaciones personales y que las llamadas telefónicas realizadas por dicho motivo suponían unas trescientas mil pesetas diarias. Por consiguiente, estamos ante un fenómeno de importancia no desdeñable, tanto en el plano de la comunicación como en el comercial. Nosotros nos centraremos aquí esencialmente en el primero y nos limitaremos a una sola categoría de anuncios, la de “Matrimonios y relaciones estables”, dejando fuera las de amistad, sexo, profesionales, gays, lesbianas y otras (el periódico estudiado incluye un total de nueve secciones). De todas maneras, sólo la categoría retenida ya supone una media de 180 anuncios por entrega.

El anuncio obedece a una limitación esencial, que condiciona a toda su estructura: en *Segundamano* no ha de sobrepasar las 25 palabras. Ello implica una particular economía lingüística caracterizada por la supresión de todos los elementos posibles y la simplificación máxima de los presentes. Se tenderá a elidir artículos, preposiciones, conjunciones, verbos y puntuación no imprescindible, y se preferirán los tiempos simples a los compuestos y la parataxis a la hipotaxis. Sin embargo, en tan estrecho margen deben caber los cinco componentes habituales del anuncio: la autopresentación (del emisor), la heteropresentación (del destinatario), la postulación de contacto, la finalidad del mismo y el modo propuesto por el emisor para concretar la relación. Los dos últimos no retendrán demasiado nuestra atención: la finalidad de los anuncios de esta sección es semejante, iniciar relaciones estables.

En cuanto al modo de contacto, se trata, sistemáticamente, de telefonar o de escribir al periódico o al propio anunciante. Nos detendremos básicamente en los otros tres componentes. Nuestro punto de partida no será considerar el anuncio como una simple fórmula, repetitiva y mecánica sino como algo muy distinto, como una parte de un proceso bastante complejo de comunicación, cuya culminación se basa en el anuncio como etapa imprescindible y en cuya enunciación el emisor ha de poner gran cuidado: no se trata de

un mero ejercicio de estilo sino de algo que puede cambiar su vida (al menos eso pretende el anunciante).

LA AUTOPRESENTACIÓN

Desde luego que no se tratará aquí de presentar la naturaleza ni la esencia del objeto descrito (Adam 1993: 6-7) ni articular una etopeya o cuadro del conjunto de las virtudes y vicios del emisor. Eso sí, a través de los rasgos presentados aparecerá una isotopía constante, una evaluación favorable, incluso una cierta idealización del autopresentado.

El anuncio suele constar de una serie limitada de datos más o menos fijos y escuetos: sexo, edad, rasgos físicos, coyuntura familiar, situación económica, nivel cultural y personalidad. No obstante, para que el anuncio destaque de algún modo entre los demás, el emisor deberá sacar el máximo provecho de los escasos recursos a su alcance. Forzando acaso la terminología post-saussuriana, diríamos que jugará tanto en el eje paradigmático o de selección (de términos y de contenidos) como en el sintagmático, de la estructura de la frase. Consideramos aquí, brevemente, algunos rasgos de ambos.

En el eje paradigmático

Aplicando cuidadosamente el principio de selección, se retendrán, en la medida de lo posible, elementos ventajosos para la propia imagen, sobre todo considerados no del todo usuales. Citemos, por ejemplo, en el aspecto físico, los ojos azules, la estatura elevada, el pelo rubio, el color de la piel²; en el campo familiar, ser “divorciado pero sin

² En anunciantes de origen norteamericano o cubano (más frecuentes) suele aparecer esta precisión, así como la del color de los ojos o, en las mujeres, la del peso: “**Cubana**, 28 años, trigueña, ojos verdes, pelo negro, 1,68 altura, 65 kgs., desea mantener correspondencia con señores de 30 a 45 años, para fines serios” (18.12.98).

cargas familiares”; en la situación económica, tener piso, chalet y coche propio; en el nivel cultural, tener estudios universitarios o conocer tres idiomas; y en la personalidad, ser hogareño, sincero, afectuoso y trabajador. A veces se opta por no dar referencias en alguno o en la mayoría de estos apartados y poner de relieve los que se juzgan más favorables, por ejemplo, el carácter:

Hola. Tengo 32 años, soy simpático, sincero, cariñoso, muy romántico. Deseo conocerte chica dulce. (18.12.98)

Esta selección puede llevar a una situación relativamente frecuente, caracterizada por el desequilibrio que se instaura entre lo reducido de la información aportada y la que se pide del receptor. En algunos casos, este desequilibrio se agrava por la no correspondencia entre el tipo de características pedidas al otro y las referidas a sí mismo (por ejemplo, cualidades personales frente a datos biográficos). Ambos elementos se manifiestan en el anuncio siguiente:

Amiga estable busco, sana, madura, intelectual, amante de la naturaleza, el deporte y la música, con sentido del humor. Yo Piscis, soltero, 35 años. (11.12.98)

La necesidad de atraer al otro lleva a dar una imagen idealizada de sí. Se trata, en efecto, de una convención implícita entre los participantes: podemos imaginar que buena parte de ellos es, además de emisora, receptora de los mensajes de los demás y que unos y otros admiten las reglas del juego.

De la autopresentación se espera un cierto equilibrio entre una idealización justificable (a nadie le gusta dar una imagen negativa de sí) y una información necesaria para basar el contacto en algo concreto. Es lo que se encuentra en la mayoría de los textos.

No obstante, algunos intentan huir de ese tono más convencional mediante una de las dos estrategias siguientes: la primera es rechazar, de manera explícita, la tentación de dar una imagen

idealizada, asegurando la normalidad de su persona, lo cual, sin dejar necesariamente de ser cierto, puede también ser una forma de reclamar la atención... por lo inusual del recurso o por la situación presentada: “No tengo ninguna manía rara y me gustan las cosas normales” (27.11.98), “Soltero, 61 años, 1,56 m, minusválido, sincero” (13.11.98). La segunda estrategia consiste en ofrecer de sí, más que datos concretos, una imagen de alguien original, inventivo, diferente, a través del tipo de mensaje, no convencional, que ha elaborado (punto que también trataremos en nuestra exposición).

En el eje sintagmático

Como hemos visto, el mensaje, además de ser breve, ha de acoger toda una serie de indicadores habitualmente fijos (sexo, edad, rasgos físicos, situación profesional, etc.). Por esa misma circunstancia, resultará muy significativo el uso que el emisor haga de aquellos factores sobre los que él tiene cierto margen de maniobra. Uno de ellos es el orden de aparición de los diversos segmentos del mensaje. Nos limitaremos aquí a la lexía que lo abre: la relativa flexibilidad de la lengua española en la distribución de los sintagmas permite situar en primer lugar los elementos considerados de especial relieve por el emisor. En los anuncios, este lugar de privilegio aparece además resaltado por la escritura de su primer vocablo en **negrita**, como forma de atraer sobre él la atención del lector interesado.

En efecto, los anunciantes utilizan a fondo las posibilidades a su alcance situando en dicho lugar el rasgo que les parece más “rentable” de su persona, ya esté vinculado a su pertenencia sexual, a su profesión, a sus cualidades personales, a su origen nacional, a su formación, a su estado civil, a su edad, a su deseo de contactos y a otros varios. Cada una de estas categorías admite toda una serie de variantes a tener en cuenta. Por ejemplo, en la pertenencia sexual masculina, no será lo mismo contentarse con la indicación general de *Hombre*, que vincularlo al factor edad: *Joven* (en general, hasta los 30 años), *Chico* (usado hasta los 40), *Caballero* (desde los 40), *Señor* (de los 50 en adelante). Más significativo es aún que alguien de más

de 42 años (13.11.98) se presente como *Joven* junto a toda una serie de anuncios de veinteañeros: posiblemente desee proyectar de sí una imagen basada en una apariencia física todavía favorable. Pero igualmente también llama la atención la ausencia de la indicación de edad junto a la etiqueta *Joven*, acaso porque mostraría lo efímero o lo pretencioso del término, como en el caso del anuncio citado.

El referente profesional también es significativo. Los más habitualmente explicitados denotan (sin que sea necesariamente cierto) un nivel socioeconómico atractivo: *Empresario*, *Abogado*, *Ingeniero*, *Funcionario*, *Economista*, *Profesor*, *Ejecutivo*. La puesta de relieve profesional con la lexía *Empresario*, por ejemplo, encierra una finalidad primera (captar la atención con la promesa subyacente de un futuro económico social atractivo) y también un conjunto de exigencias para el posible candidato: si es mujer, ser atractiva, elegante, distinguida, culta, que sepa desenvolverse en sociedad, etc.).

Por su parte, *Funcionario* denota un futuro más bien apacible, sin grandes sobresaltos, culturalmente interesante y estable, es decir, conforme con el estatuto reconocido a esta ocupación (aunque con la reserva que enseguida emitiremos). Ambos acuden a la misma estrategia: vincular su personalidad a la imagen socialmente favorable de sus profesiones, sin tener que precisar demasiado sobre sus cualidades personales, relegando a un lugar secundario detalles acaso negativos como la edad, tal vez “olvidando” aludir a su situación familiar, etc. Observaciones semejantes se podrían aplicar a otras ocupaciones como *Financiero*, *Médico*, *Farmacéutico*, *Arquitecto*, *Ejecutivo*, *Escritor*, etc.

Esta muestra indica las profesiones más frecuentes en los anuncios pero también alude a algo muy distinto: se trata de profesiones que se refieren a una forma de vida considerada como positiva simplemente a partir del estatuto socioeconómico, lo cual remite a la escala de valores de nuestra cultura, a lo que ella considera apetecible, ideal como forma de realización personal y social. La lista

aquí retenida no hace más que retomar y reactivar una determinada concepción de la vida, asumida (o así la considera el anunciante) por el conjunto de la sociedad española³.

En la misma línea se sitúa la referencia a las “cualidades” del emisor. Vienen normalmente en forma de adjetivos, elidiendo el sustantivo al que modifican (básicamente *hombre y mujer*): *Atractivo, Muy atractiva, Agradable, Sumiso, Cubana*, etc. Destacan aquí dos rasgos: en primer lugar, estos adjetivos más que calificativos (destinados a expresar ciertas características del sustantivo), funcionan como auténticos especificativos: su objeto es distinguir a su referente para que el receptor del mensaje lo valore y, sobre todo, lo seleccione entre los otros de la misma especie. En segundo lugar, el adjetivo más frecuente, *Atractivo*, se limita, por lo general, al aspecto físico del enunciador y el conjunto del anuncio se va a orientar en esa dirección:

Muy atractiva, 1,65/55 kgs., refinada, femenina, alto nivel socio/económico, buen carácter/modales, calidad humana, busca matrimonio con hombre 40-45 años, similares características y fines, libre, estable, alto y atractivo. (20.11.98)

Como se ve, sólo después de seis elementos caracterizadores (casi todos referidos a lo físico) interviene uno de orden moral, de tono además algo ambiguo al asociar carácter y modales; el enunciador “olvida” mencionar su edad pero no precisar la del contestador y al final reitera sus exigencias de orden físico (incurriendo en cierta

³ Una encuesta del Centro de Investigaciones Sociológicas (Madrid) hecha pública el 2 de julio de 1999, señalaba, entre las profesiones preferidas del público español, las de médicos, abogados, profesores y comerciantes (entraría en la nuestra de *Empresarios*) y, entre las menos valoradas, la de periodista (que no figura en ninguna de las aperturas de anuncios del período considerado).

repetición: si pide de él características similares a las propias, no le hace falta cerrar el anuncio con el adjetivo que lo abría). A lo mismo parecen referirse algunos gentilicios (aunque aquí pueden aparecer rasgos caracteriales) vinculados al espacio latinoamericano (*Brasileña, Cubana, Peruana*), al anglosajón (*Deutscher, Swedish*), al francés o al de Europa Oriental (sobre todo rusos, mediante anuncios escritos en inglés): según la procedencia de sus emisores, los mensajes han de incluir referencias al color de ojos y pelo (azul, rubio), a la talla alta, además de a la dulzura, al carácter apasionado, a la fidelidad a toda prueba, etc. Estamos, pues, ante un recurso sistemático al estereotipo, pero no entendido como mera solución de facilidad sino como una estrategia adaptada a la dimensión perlocutiva del enunciado (la que justifica su existencia). En realidad se trata de un doble estereotipo⁴: el emisor extranjero elabora su discurso en función de la representación que él tiene de la imagen que el español se ha hecho de él (por ejemplo, *Cubana* = pasión, sensualidad, opulencia, dulzura, etc.)⁵. El empleo de ese recurso nos indica que el anunciante ha captado su vigencia actual y que realmente lo considera apto para provocar una respuesta favorable en el posible receptor.

⁴ Combinando la concepción de LIPPMANN (1946) con otras aportaciones posteriores, entendemos aquí por *Estereotipo* una imagen reductora y rígida sobre algo o alguien. El estudioso norteamericano no lo veía como algo rigurosamente negativo, ya que el estereotipo es necesario en la vida social: por muy poco elaboradas que estén, esas referencias tan primarias nos permiten situarnos en el mundo. Ilustra muy bien este punto el estudio de CASTILLO DURANTE (1995) referido a la Argentina.

⁵ Nos hallamos ante una de las manifestaciones más propias del campo de la Imagología, la *Heteroimagen* o conjunto de las representaciones que un pueblo se hace del otro. La otra sería la *Autoimagen* o representación que un determinado pueblo tiene de sí mismo (si la representación fuera reductora y rígida, estaríamos ante el estereotipo, según la nota anterior). Ver a este respecto el estudio de LADMIRAL y LIPIANSKI (1989).

Los indicadores *Universitario*, *Licenciada* o *Economista* nos interesan por la estrategia de ambigüedad que suelen comportar: en efecto, se pueden tomar como referencia tanto de la formación o de la cultura como de la profesión (no está reñido ser economista de formación con el trabajo en otro campo... o hallarse en el paro, incapacitado, etc.). Esa ambigüedad puede estar destinada a soslayar una situación profesional acaso no demasiado brillante, desviando la atención hacia el aspecto de formación académica. Nos confirma en la relativa pertinencia de esta estrategia la gran frecuencia de mensajes con la apertura *Universitario* sin otra alusión posterior a la situación profesional: tal vez subyace aquí una referencia implícita a una situación socioeconómica real, dado el volumen de paro existente en España, incluso entre la población universitaria. El silencio, en un discurso tan sintético como el aquí estudiado puede ser particularmente revelador...

En ese mismo punto incide la gran cantidad de mensajes encabezados con la lexía *Funcionario*, cuyo principal atractivo es la promesa de una seguridad de empleo casi definitiva, aunque jugando astutamente con la ambigüedad de la hiperonimia: tan funcionarios son un barrendero y un conserje como un agente de policía o un recaudador de impuestos pero todos comportan un punto común, la reducida fascinación que sus profesiones suelen despertar en el público. Se impone una estrategia simple y eficaz, el recurso al hiperónimo. Dos observaciones conviene hacer aquí: primera, el autor del enunciado debe elaborar una esquematización del posible receptor y de su reacción más probable a la lectura del mensaje. Esa esquematización será todo menos simplista: se realizará a partir de la experiencia de vida del enunciador y, más concretamente, de la imagen que se hace de sí mismo, de la situación de recepción, del receptor y del asunto que los pondrá en contacto. Segunda, el anuncio se inscribe, idealmente, en un proceso bastante complejo de comunicación: se espera una respuesta por parte del receptor (mejor múltiple que único), se responderá a quienes hayan contestado (o a una parte) y se consolidará o no el contacto posterior.

No vamos a alargar excesivamente esta sección. Señalemos únicamente que cada uno de los indicadores arriba citados (estado civil, edad, verbos de contacto) encierra variantes alusivas a la esquematización que acabamos mencionar. Y lo mismo se podría decir de la categoría “Otros”, que procuran impactar mediante aperturas de mensaje con estructura formal más compleja y de contenido más personal: alusivo al desengaño (“**Harto** de conocer chicas sin sentimientos”, “**Fui** un Don Juan”), al destino (“**Estás** en mis sueños”), a la familia (“**Me** encantan los niños”), al signo zodiacal (“**Yo** Piscis, soltero”), a las condiciones de encuentro (“**Si** tienes entre 28 y 38 años”), al lugar (“**Vivo** en Alicante”), a la situación laboral (“**Soy** obrero jubilado”), al nombre propio (raro y en extranjeros: “**Svetlana** Petrova”, “**Steve**, english”) entre otros posibles.

LA HETEROPRESENTACIÓN

No se trata de la imagen interna que un emisor posee de su receptor (hetero-representación) sino de la imagen que el primero proyecta del segundo en el mensaje que efectivamente ha emitido y que suele aparecer después que el emisor se ha presentado a sí mismo. Aquí destacaremos, sobre todo, la particular importancia del adjetivo: no sólo califica al receptor deseado sino que las cualidades seleccionadas por el emisor y explicitadas en el mensaje no son “adjetivas” sino realmente sustantivas, indispensables y caracterizadoras de dicho receptor. Por otra parte, la sucesión adjetival (“soltero, romántico, extravertido, dulce”) opera una auténtica selección: cada nueva cualidad exigida excluye a un candidato potencial: más que de adjetivos determinativos, hablaremos aquí de *Serie adjetival selectiva*, destinada a fijar la imagen del contestador ideal al mensaje emitido. Señalemos que, con relativa frecuencia, esa serie aparece bajo la estructura de una subordinada relativa, lo cual no es más que una variante formal dado que esas proposiciones cumplen en la frase la función de adjetivo (lo mismo cabría decir de construcciones con gerundio del tipo de *joven gustando de la*

naturaleza y la música, y de sintagmas como *empresario con chalet y coche propio*, etc.).

Los deícticos evaluativos

El primer aspecto a tener en cuenta es el que podía tomarse como el más inofensivo: el mensaje en el que no se precisan las cualidades del otro, contentándose el emisor con que las tenga parecidas a las suyas:

Chico 34 años, atractivo, sincero, cariñoso y fiel, busca chica de similares características, para relación formal y estable. (13.11.98)

El emisor da de sí una doble selección de rasgos: por un lado, excluye algunos, habituales en los anuncios, como profesión, estado civil, aficiones, etc. Por otro, dentro de su carácter retiene sólo aquellos que son atractivos en las relaciones de pareja (*sincero, cariñoso y fiel*). Además, interviene aquí lo que llamaremos un *Efecto de aureola*: es normal suponer que un emisor tan atractivo física y moralmente posee otras muchas cualidades, que no las ha podido formular por la brevedad impuesta del propio anuncio (brevedad que viene muy bien si no se tiene gran cosa que decir) y que, por lo tanto, son auténticas aunque no hayan podido explicitarse.

Con semejante selección se ofrece de sí una imagen particularmente favorable, incluso idealizada, que pone bastante alto el listón a quien desee situarse al nivel del emisor. En otros términos: de hecho se está pidiendo al receptor mucho más de lo que materialmente se ha formulado en el mensaje y el presunto equilibrio al que se alude con *similares características* resulta poco menos que inexistente. Esta observación vale globalmente para todas las autopresentaciones del emisor mediante una selección de características que, bajo una aparente función descriptiva, corren el riesgo de promover una imagen irreal y, en ocasiones, incluso disuasoria de futuros contactos, oponiéndose de ese modo a la finalidad deseada.

Los campos temáticos

Sin que sea nuestro objetivo confeccionar una “lista de éxitos” de los adjetivos y cualidades más frecuentes, sí que emitiremos algunas observaciones sobre las tendencias más notables, puesto que en cierto sentido revelan algunas de las carencias e ideales de nuestra sociedad en el terreno de la comunicación. Destacan, en primer término, los adjetivos referentes a cualidades relacionales (*sincero, sensible, cariñoso, dulce, hogareño, atento, simpático, fiel*), aplicados, con escasos matices, tanto a hombres como a mujeres. A veces se dan aislados pero con frecuencia aparecen formando serie entre sí o con otros de distinto tipo: “cariñosa, educada, romántica, atractiva, delgada y elegante, nivel medio, carácter alegre” (**Licenciado**, 18.12.98). Además de cierta repetición (*atractiva, elegante*), se mezclan en este mensaje rasgos de carácter con la educación, el físico, los modales y lo económico e incluso se podría desvelar alguna posible oposición (*romántica, alegre*) en la serie adjetival. Sin embargo, conviene recordar, siguiendo a Grize (1982), que el discurso natural, al contrario del científico, admite la validez parcial, la contradicción, la repetición, puesto que su objetivo no es la verdad sino algún tipo de eficacia comunicacional. Si el discurso científico puede razonar en el vacío, el discurso natural está justificado y pensado en función de un interlocutor, al que el enunciado debe parecer verosímil, esté o no corroborado por los hechos.

Aplicando esta reflexión a nuestro campo, diríamos que el receptor (según supone el emisor) no realizará un estudio analítico de su mensaje sino que se quedará con una impresión global por encima de posibles incoherencias locales o bien retendrá una parte de los elementos del conjunto (aquellos que le atraigan o choquen más). Las posibles repeticiones no funcionan en el anuncio citado como errores lógicos o de composición sino casi como una retórica de la insistencia, cuya finalidad es fijar en el receptor las tres cualidades básicas que se piden de él: sensibilidad, buen carácter y atractivo físico.

El segundo grupo tiene por objeto las referencias físicas, divisibles en dos secciones, cada una con sus diferentes variantes: la talla (*alto, esbelto*) y la belleza (*delgada, bonita, elegante*), que pueden estar relacionadas. Parecen funcionar aquí dos tópicos bastante habituales: la estatura de ellos ha de ser mayor que la de ellas y la belleza externa hace presagiar la interna (“la cara es el espejo del alma”, según el axioma popular). Observemos que las cualidades requeridas no se refieren sólo al receptor en sí sino que están pensadas para la relación futura en común: que ambos se sientan bien juntos haciendo buena pareja (o presumiendo el uno del otro) en el medio donde se van a desenvolver; es decir, la selección operada por esta serie adjetival tiene como perspectiva final la imagen externa que se desea dar de la futura inserción común en la sociedad.

Anotemos que, vinculada, al menos parcialmente, al aspecto físico, aparece la explicitación de la edad pedida (por lo general, junto a la indicación de la propia). Por esa razón la mencionamos aunque no aparezca bajo forma de determinantes (adjetivos numerales, según la gramática tradicional). También aquí juega la percepción tradicional de la pareja: la mujer ha de ser, de preferencia, más joven que el hombre. La aceptación de este principio es general tanto en hombres como en mujeres. Éstas, en el peor de los casos admiten que ellos tengan dos o tres años menos pero, según los márgenes dados, marcan su preferencia por los mayores (28→25-45, 42→40-48, 67→65-70); siendo muy habitual que los pidan directamente de más edad (28→30-40, 30→35-45, 50→53-63)⁶. Los hombres desean sistemáticamente que ellas sean más jóvenes (34→24-30, 46→28-38, 53→45-50); esas diferencias tienden a crecer a medida que aumenta la edad de ellos (65→50-60, 67→50-60). Notemos que en alguna ocasión se vincula la situación profesional con la edad: “Preferible no jubilado” (13.11.98).

⁶ Resalta en este punto la disponibilidad de algunas anunciantes (por lo general y en las fechas estudiadas, de origen cubano): 26→40-65, 34→40-60, 37→40-70 (18.12.98).

El tercer gran grupo, notable no por sus variantes sino por la cantidad de emisores que lo emplean, es el de la referencia a la situación familiar (*soltero, viudo, divorciado, separado, sin cargas familiares*). Observamos que en varias ocasiones se alude a la situación de divorciado o separado de forma indirecta: por ejemplo, con la fórmula “que quiera rehacer su vida” o la del hombre separado que pide mujer “con las mismas características”. Las preferencias van hacia las dos primeras categorías, citadas a veces juntas (“soltera o viuda”), aunque suele explicitarse la demanda en función de la situación personal, por ejemplo, el señor viudo suele pedir de ella que sea también viuda o separada. A veces la huella de la propia experiencia de vida se deja sentir en el anuncio: “Que no esté casado, por favor, ¡que no esté casado!” (una divorciada, 13.11.98). También destaca como una exigencia bastante frecuente el que no tengan hijos (lo cual, según veremos, será una de las características que distinguen estos anuncios de los estudiados en el semanario suizo *L’Hebdo*).

Citemos finalmente un grupo bastante heterogéneo, cuya característica común viene a ser la de la originalidad de sus demandas, tanto en lo referente a los rasgos físicos como a los psicológicos, a la nacionalidad, etc. Baste citar algunos ejemplos: el señor que prefiere una mujer de carácter *dominante* (como el suyo), el que busca *una chica tímida*, el empresario que la desea *pobre*, quienes la sueñan *peluda, muy velluda* o *con senos grandes*, el que la quiere “extranjera, no importa nacionalidad, o española” (13.11.98), quien fija límites a la talla (*no más alta de 1,60*), quien lo pretende *católico* y *de buenas costumbres*, el escritor que la desea generosa para que le financie su obra, la que sólo busca que él sea *capaz* de enamorarla y la que señala toda una carrera de obstáculos aunque ella apenas da referencias propias: “1,80, 90-95 kgs., moreno, no fumador, fiel, alegre, guste viajes y campo” (20.11.98)⁷. También

⁷ Aunque no aparezcan formuladas en forma adjetival, señalemos por su peculiaridad dos demandas dentro de las más estrictas: la del empresario que exige una profesión determinada para su compañera (que sea *veterinaria*, 15.3.99) y la de la señora a

pueden figurar aquí dos rechazos célebres: el que no la quiere *discotequera ni superficial* y quien no la desea *fumadora* pero sí *progresista y reflexiva*.

LA POSTULACIÓN DE CONTACTO

Reuniremos aquí dos aspectos aparentemente inconexos pero que guardan cierta relación, en primer lugar, el tipo de predicado verbal utilizado para conectar al emisor con el potencial receptor: es el elemento de la frase que explicita la dimensión ilocutiva del anuncio. Pero ese elemento no basta para la eficacia del mensaje, como lo muestran aquellos anuncios que refuerzan su efecto perlocutivo con una determinada elaboración formal, en la que intervienen los diversos recursos retóricos más o menos elaborados que mencionaremos enseguida. Se trata de los mensajes que buscan su eficacia fundamentalmente en la disposición del anuncio, en su atractivo externo, en su originalidad global o de algún elemento de su composición, demostrando creatividad, fuerza de carácter, sinceridad, cultura y otros ingredientes que dan una imagen diferente y favorable del emisor: capta la atención del lector, distingue a un anuncio de los demás y, sobre todo, hace olvidar los otros ingredientes del mismo (coherencia, nivel de información, tipo de demandas, etc.), es decir, cautiva al receptor haciéndole bajar el posible nivel de sus exigencias por el atractivo que ejerce sobre su sensibilidad.

El predicado verbal

En cuanto al tipo de enlace verbal empleado, el más frecuente y más explícitamente ligado a la ilocución es *buscar*. Su carácter directo, franco, sin rodeos se refuerza por la persona y el tiempo utilizados (primera o tercera del presente de indicativo) y la habitual ausencia de

quien no le importa la nacionalidad del pretendiente pero sí exige un *Currículum vitae* y, además, escrito a mano (17.3.99).

la preposición *a* para el complemento de objeto directo de persona: está claro que lo que importa es un catálogo de condiciones más que la persona misma del eventual receptor y quien no disponga de ellas debe abstenerse. Ese tono directo y acaso algo brusco aparece con otros verbos aunque mucho menos frecuentes como en “*Quiero encontrar a mi media naranja*” (18.12.98); obsérvese, al menos, la presencia de la preposición, lo que no sucede en “[mujer] *quiere divorciado, de 38 a 45 años*”, 4.12.98) y también algunos modos verbales especialmente perentorios: “*Ponte en contacto conmigo, podíamos llegar a una acuerdo. Enviar foto*” (11.12.98), “*Llámame sólo si eres una mujer atractiva, dulce, sugerente, en la treintena, sin hijos*” (13.11.98).

Pero no todos los mensajes son tan directivos. Hay una segunda categoría, bastante extensa, que opera toda una serie de modulaciones para evitar el tono de esa primera fórmula, ya sea por el verbo elegido, por el tiempo empleado o por ambos. Es el caso, muy extendido, de *desear*, acompañado de un complemento verbal o nominal (*deseo conocer/contactar/una relación*) y utilizado, sobre todo por emisores femeninos, en el modo condicional (*desearía relacionarme / mantener correspondencia/ compartir vida*).

La tercera y última categoría adopta claramente el recurso a figuras de estilo, sobre todo a las de corte metafórico o hiperbólico, buscando rebajarse (retóricamente) o/y exaltar, no menos retóricamente, la figura del otro: “*Se da en adopción a dama que esté sola como yo*”, “*Se ofrece para mujer ardiente*” (ambos el 18.12.98), “*Adoraría a señora atractiva*” (17.3.99). Se aprecia así la existencia de una cierta gradación en la posición relativa de los actores, desde el discurso más bien egocéntrico, considerando al otro como objeto utilitario, apto para satisfacer una determinada necesidad, hasta el más bien heterocéntrico, exaltando al receptor y sometiéndose a él. Insistamos en dos puntos: se trata de una gradación (“más bien”) y de una disposición formal del discurso, disposición que no ha de identificarse con la actitud profunda del emisor: el anuncio de relaciones

personales está atravesado por unas exigencias semejantes a las del campo publicitario, sobre las que en su momento volveremos.

Finalmente, reseñemos también el aspecto opuesto: la presencia de fórmulas para alejar al posible receptor indeseable. No son demasiado habituales pero destacan por dos rasgos: son bastante cortantes, secas, para mejor disuadir, y suelen emplear un lenguaje que parece dirigido a un tipo de público calificado de vulgar, aprovechado, grosero (o asimilado a tal por el hecho de pretender contestar a un anuncio sin corresponder a sus exigencias), lo cual se puede ver a partir del léxico utilizado: “no malos rollos”, “no ligués”, “abstenerse ligones”, “paso de ambientes nocturnos”, “abstenerse rarezas y/o duras”, etc.

La disposición retórica

Hay anuncios que basan su eficacia en la alteración de la disposición habitual del mensaje (primero un emisor que se presenta, después un verbo conector y luego un receptor especificado, todo ello mediante un enunciado afirmativo en presente de indicativo o en condicional). Citemos tres variantes notables:

la primera consiste en la anteposición del receptor al principio del anuncio:

“¿**Acaso** eres sincera, sencilla, dulce y cariñosa (29-32 años)?” (31.3.99)⁸.

La segunda es la alteración de la forma de presentación del emisor: no por la habitual serie adjetival selectiva sino, por ejemplo, emitiendo directamente una opinión que parece ser una construcción retórica

⁸ Ese intercambio de lugar puede ser evidente desde la primera palabra o bien encubierto: el mensaje parece que va a presentar al emisor y, en realidad describe al receptor: “**Mujer**: ¿desearías compartir conmigo el camino?” (29.3.99).

más bien que un auténtico juicio: “**Me** niego a creer que todos los hombres son egoístas, infieles o embusteros” (29.3.99).

La tercera variante es iniciar el mensaje con el nexos verbal en lugar de con el sujeto de la frase: “¿**Aceptarías** como pareja a un chico de 29 años que no es alto ni guapo ni rico?” (29.3.99). El carácter retórico de la construcción se muestra perfectamente en este último anuncio, que termina volviendo sobre el receptor al final del texto: “Si eres cariñosa, dulce y buscas relación estable, por favor, escíbeme”.

El segundo grupo de anuncios es el que juega con las formas de tratamiento. Si lo habitual es acudir a la formalidad de la tercera persona para referirse a sí mismo y al receptor, algunos anuncios prefieren el tuteo como fórmula más directa, sugiriendo la sencillez y la sinceridad del emisor (cualidades muy apreciadas, según hemos comprobado) y un espíritu juvenil a pesar de la edad que se confiese. No es casual que suela darse (aunque no siempre y no sólo) en los mensajes encabezados con **¡Hola!**, la expresión más directa y breve de saludo:

¡Hola!, soy soltero atractivo, con buena posición y cualidades, deseo una relación estable y duradera. Me gustaría que fueses delgada, alegre, educada, hasta 30 años y sin cargas. Necesito compartir muchas cosas contigo. Llámame, por favor. (13.11.98)

Variante notable en este grupo y relativamente utilizada es la de los textos en que se opera la transición de la tercera persona al tuteo. El emisor, una vez hecha su presentación, considera que ya puede acercarse a la intimidad del receptor con un tratamiento más personal. Se postula aquí un efecto comunicativo particular: el receptor lee un mensaje destinado, en principio, a la colectividad y, de repente, “descubre” que está dirigido a él, como si hubiera sido seleccionado por la suerte (en publicidad, esto sería una fórmula de involucramiento del comprador para impedirle volver atrás). Las estrategias principales observadas son dos, la primera es adoptar una perspectiva dialógica, un plano de horizontalidad comunicativa,

jugando con las felices e inesperadas coincidencias entre un emisor y un receptor hasta ahora desconocidos:

Chico, 39, con tiempo libre, humano y simpático, busca chica 24 a 30 años, especial, cariñosa, dulce, sensible, sincera. Soy similar a ti. Escribe, mejor con foto. (20.11.98)

La segunda es situarse en un plano de verticalidad favorable al anunciante, insistiendo en lo excepcional de la suerte del eventual lector, por entrar en contacto con el emisor del mensaje. Naturalmente que en este caso, el emisor ha de estar bastante seguro del impacto positivo de su propia imagen:

Ingeniero, 25 años, atractivo, simpático, romántico, desearía conocer a una chica muy bonita y cariñosa para relación estable. No te arrepentirás jamás de llamarme. (13.11.98)

Un tercer tipo de anuncios se distingue del resto por utilizar con particular énfasis la retórica literaria, sobre todo con el uso de la metáfora. Distinguiríamos, por un lado, los textos que aparecen convertidos casi en su totalidad en una auténtica metáfora continuada, como puede ser el siguiente:

Para caballero jubilado. ¿Eres un buen pescador? Soy un pececillo del signo Piscis y me encuentro nadando muy solita. ¿Por qué no me echas el anzuelo y nadamos juntos? (10.3.99)

y por otro lado, aquellos que juegan parcialmente con el recurso a la metáfora, es decir, que la aplican sólo a un determinado elemento del texto, por ejemplo, el receptor (“busco mi unicornio azul”), el emisor (“no príncipe azul”) o una parte de uno de ellos, el corazón en el anuncio siguiente:

Soltero, 35 años, alto, con valores humanos, cariñoso y corazón algo oxidado aunque en buen uso, conocería chica para reciclaje sentimental. (13.11.98)

El último tipo de textos que citaremos es el que recurre de forma bastante marcada a la retórica de la argumentación.

Si consideramos, siguiendo a Georges Vignaux (1988: 58), que todo discurso vehicula un componente argumentativo y que, de alguna manera, tiende a modificar la visión del receptor sobre algún aspecto del mundo, el anuncio de relaciones personales entra inevitablemente en este campo. Quien haya seguido hasta aquí nuestra exposición, habrá comprobado que en ella se han manifestado diversas técnicas destinadas a provocar la adhesión del interlocutor a las tesis, representaciones o insinuaciones propuestas por el enunciador. Ahora bien, es exactamente eso lo que propone Perelman (1970: 13) como el objeto de la teoría de la argumentación. Vamos a presentarlo aquí, ahora de forma explícita.

Bajo la perspectiva de la argumentación, el discurso del anuncio suele corresponder al *Entimema* aristotélico, en sus dos acepciones. Según la primera, el entimema viene a ser un silogismo abreviado, al que le falta una de las premisas o la conclusión. Según la segunda, que puede compaginarse con la anterior, se trata de un silogismo cuyas premisas o cuya conclusión no son más que probables⁹. Esas dos características entran perfectamente en este anuncio:

Universitaria, soltera, 32 años. Si tienes entre 32 y 38 años, eres romántico, dulce cariñoso y extrovertido, llevo toda la vida esperándote. (29.3.99)

El silogismo completo podría ser “llevo toda la vida esperando a un hombre de 32 a 38 años romántico, dulce, cariñoso y extrovertido; tú tienes esos rasgos, luego es a ti a quien espero”. Y la conclusión será ciertamente sólo probable: puede haber muchos otros hombres que tengan esas características además del lector. Hay, además, un elemento hiperbólico que falsea el razonamiento y que resalta la

⁹ Baste como ejemplo del primer tipo: “Todos los hombres son mortales [Sócrates es hombre], por eso Sócrates es mortal”. En cuanto al segundo: “Evito lo que me daña el pulmón [fumar me lo daña], por ello no fumo”.

intensidad de la espera: obviamente, esta universitaria no ha esperado a ese hombre durante toda su vida, pero sí afirma esperarlo intensamente.

Hay que señalar aquí la gran cantidad de anuncios que adoptan esta estructura (*Si...entonces*), ya surja en el interior del mensaje como en el ejemplo citado, ya aparezca desde el principio, encabezando el texto con **Si**¹⁰. Pero, en realidad, se puede decir que el conjunto de los anuncios presupone una misma estructura subyacente aludida por el emisor (“Estas son las características exigidas/ofrecidas. Si tú las tienes/buscas, no dudes en contactarme”). Baste este ejemplo para mostrar cómo la argumentación puede adoptar la apariencia más insospechada, aquí, la de una estructura interrogativa para mejor intensificar el efecto deseado:

¿Es posible que no haya una mujer soltera, sin hijos, entre 45 y 50 años, que sea sencillamente normal, que quiera tener su pareja de 53 años, soltero, cariñoso, dispuesto a amar? **¿Es** posible? Escribeme. (29.3.99)

El silogismo, desde el punto de vista del interesado, puede compendiarse así: “Yo soy una mujer con tales características, la forma que se me ofrece de demostrarlo es escribir, luego tengo que hacerlo”. Sólo falta que la aludida lo entienda de esa manera...

¹⁰ He aquí dos ejemplos representativos (para más detalles, PEÑATE RIVERO, 1994):

Si eres mujer joven y a la vez madura, soñadora pero sensata, seria pero cariñosa, llámame. Somos iguales. Soy soltero, tengo 35 años. (13.11.98)

Si estás separado, tienes entre 50 y 55 años, eres alegre y comunicativo, te gusta la naturaleza, la música, la lectura y el arte en general, llámame. (4.12.98)

ENTRE *SEGUNDAMANO* Y *L'HEBDO*

La breve relación que vamos a establecer tiene un doble carácter: no se trata sólo de comparar, con todos los límites que ello supone, algunos aspectos de dos medios de países, lenguas y acaso culturas, diferentes sino también de medios que parten de una premisa distinta: los anuncios de *Segundamano* son gratuitos (excepto si el anunciante desea que aparezcan con un relieve gráfico especial) y limitados a 25 palabras, mientras que los de *L'Hebdo* pueden llegar a 40 palabras y son de pago, excepto los (considerados como) mejor elaborados, que se premian con la gratuidad y con la escritura en color rojo. Esa diferencia se concretiza en la extensión, en la mayor riqueza de información, en la composición del texto y, posiblemente, en una mayor inversión de energía y de interés personal por parte del anunciante.

El primer rasgo destacable es la elaboración literaria de una cierta cantidad (minoritaria) de anuncios, a base de referencias culturales (en el sentido erudito y, sobre todo, en el antropológico de la palabra). A veces, el juego se limita a una breve imagen en la apertura del texto: “**La princesa Yasmina** (pronto 29 años) busca a su Aladino”, “**Sirena rubia** sueña con su príncipe azul”, “**Jane busca a su Tarzán** para compartir buenos momentos en la jungla ginebrina”. Pero no son raros los textos que aparecen invadidos por el juego de la metáfora y de la alusión:

Flor radiante, estilizada (1,74), 38 primaveras, enraizada en Plainpalais, muy bien cultivada, de olores delicados y pétalos múltiples, **busca un árbol vivo, soleado y bien plantado** (absténganse arbustos y baobabs). (4.3.99)

Dado que estamos en un territorio profundamente marcado por la gastronomía francesa, no extrañarán textos como éste:

Dom Pérignon 1977, en plena madurez, robusto pero sensible, evolucionando en notas refinadas y elegantes, con suficiente cuerpo y

extensión, **busca bella y elegante copa** (20-30 años), más bien cristal que vidrio pálido, a fin de ofrecer el máximo de aroma, de fineza y de placer. ¡Gastronómicamente suyo! (18.2.99)

No faltan mensajes alusivos a la historia antigua (“Vercingetorix busca a Cleopubix”), a la familiar (una anunciante se describe como descendiente de la nobleza eslava), al deporte (tenis: “para formar un equipo de dobles estable”), a los animales domésticos (“Elegante gatita de ojos verde-azules”), al arte del juego intraducible de palabras¹¹; incluso encontramos alguno redactado en la lengua de Virgilio:

Gaia (XXX annos nata) litteras, musicam picturamque amans, **requisit Gaium** (XXVIII-XLV annos natum), caelibem, doctissimum atque humanissimum felicitate diuturnam inveniendi causa. (15.4.99)

Pasando al plano del contenido, resalta, por ejemplo, que las profesiones indicadas sean básicamente las mismas que en *Segundamano*: empresarios, ingenieros, ejecutivos y enseñantes aparecen dignamente representados. Algo semejante sucede con una serie de cualidades personales requeridas en ambos periódicos: los deícticos habituales en el español (*sensible, sincero, cariñoso, romántico, atento, cultivado, femenina*, gusto por la *naturaleza*, etc.) aparecen igualmente aquí. Y lo mismo podíamos decir de alguna “cuasiasencia” significativa: según los datos que López García y Morant (1991:207-223) presentan referidos a los años 1987-1990 en España, ellos exigían de ellas *feminidad y belleza*, entre otros rasgos dominantes, y éstas de aquellos *inteligencia y cultura*. Según nuestra

¹¹ Baste este ejemplo:

"Nisots, nilaids, nisatisfaits, Vous, F, sensualibeauté, dynamijeunesse, romantitendresse, intelliculture, projetseule, envie de partamélangeaméliorer. **Moi, H,** déb. 40, divenfs. Sensuelartistocartésien, 180, possessipassionné, culturépicurien, sensiblexigeant, proflibind. Niparfait, nicrésus, mais prêtatoutdonner, vous attends pour ébauche bonheur et beaucoupplus puisquentente, désiretcompréhension. (10.6.99)

consulta, se mantienen los rasgos femeninos pero en cambio, ellas han operado una evolución notable: apenas señalan la *inteligencia* y aumentan la presión sobre la *cultura*. Pues bien, encontramos una situación bastante parecida en los periódicos de los dos países (acaso con una mayor insistencia en *L'Hebdo* por el deíctico *inteligente* tanto para hombres como para mujeres), sin que, claro está, podamos sugerir una evolución en el caso suizo, por no tener datos de los mismos años).

En cambio, existe toda una serie de rasgos que distinguen a los protagonistas de los dos medios, en primer término, los que aluden al origen del emisor o del receptor: en *L'Hebdo* se valora el tipo latino, sobre todo si es extranjero (y en particular latinoamericano), mientras que en *Segundamano* el tipo ideal tenía más bien rasgos nórdicos. En segundo lugar, hallamos buena cantidad de cualidades personales: mentalidad *abierto* del interlocutor deseado (se llega a rechazar explícitamente a los xenófobos), su gusto por los placeres de la vida (el deíctico *epicúreo* es recurrente en casi todas las entregas consultadas), el tener *buen humor* (y con frecuencia, la risa fácil), ser *fiel* (apenas explicitado en *Segundamano*), el gusto por la buena mesa *en restaurantes* (nunca visto en el periódico español), el interés por la *cocina* (ellas: saber cocinar; ellos: sobre todo consumir) y el deseo de *niños*: en *Segundamano* el tener hijos pequeños era más bien un obstáculo directo, mientras en el semanario suizo los niños suelen ser bienvenidos. No se trata tanto de un nivel de exigencia mayor como de rasgos diferenciales de forma de vida, de coyuntura y de mentalidad. Por ejemplo, la frecuencia del divorcio es superior en Suiza (por ello, tal vez, la insistencia en la fidelidad), la densidad de población extranjera es mayor (más del 20%) y el carácter de la población quizás es globalmente más reversado. Algunos anuncios indican una cierta evolución en hábitos de vida: la condición de *no fumador*, muy corriente en el semanario helvético, se manifiesta, aunque levemente, en el español¹².

¹² Indiquemos también, aunque no aparece registrado en *L'Hebdo* (ni en *Segundamano*) el deíctico *bricoleur* (mañoso, manitas) como un elemento de

Finalmente, no nos resistimos a citar algunas peculiaridades de los textos consultados: por ejemplo los de quienes fijan de antemano el programa de actos: “Lugar de actividades: sala de conciertos en invierno, bosque en primavera, lago en verano, Grecia en otoño” (18.2.99). Un anunciante considera como argumento el aportar un lavavajillas (quizás para indicar su resistencia a las tareas del hogar) o un “caravaning” y gusto por el jardín. Alguna pide de él que sea simpático pero que no fume ni tenga barba ni bigote. Hay quien, por motivos no explicitados, exige que ella lleve liguero o que él mida más de 1,69. Como podría decir el refrán popular, “Sobre gustos no hay nada... que no se haya escrito”.

“RELACIONES PERSONALES” Y PUBLICIDAD

No es casual que el anuncio de “Relaciones personales” aparezca en un medio destinado, al menos en parte, a favorecer la publicidad comercial: el mensaje de contactos personales y el publicitario tienen en común una serie de parámetros básicos sobre los que es necesario detenernos antes de concluir nuestra exposición.

En la línea de Hernando Cuadrado (1984:10), podemos definir la publicidad como el conjunto de procedimientos utilizados para la difusión de ideas o de productos económicos entre los consumidores potenciales. El mensaje de relaciones personales y el publicitario comparten esa misma finalidad y el principio básico que subyace bajo ella: “La publicidad no tiene más que una ley, pero imperiosa, la ley de la eficacia. Eficacia en la selección de los argumentos, eficacia en su puesta en práctica y en su presentación”¹³. La eficacia no es una

autopromoción, muy presente en los anuncios semanales de otro periódico de la Suiza francesa: *Le Matin-Dimanche*.

¹³ M. Gallot (*Essai sur la langue de la réclame contemporaine*, 1955), citado por SPANG (1991: 105). Notemos que esos tres elementos se pueden identificar con los tres componentes básicos del discurso según la retórica clásica (*inventio, dispositio, elocutio*), que también intervienen en el anuncio de relaciones personales.

simple entidad vaga, general y abstracta: se puede descomponer en elementos básicos, la Atención que debe retener en el lector, el Deseo que debe despertar en él de obtener el producto anunciado y la Acción concreta destinada a su adquisición: la eficacia culmina con este último elemento, que constituye al mismo tiempo su propia evaluación.

Hacia esa eficacia convergen todos los ingredientes del anuncio, que en el mensaje publicitario comercial (aun limitándonos a la prensa escrita) son más numerosos y complejos (lingüísticos, icónicos, iconográficos, espaciales, situacionales, etc.). No obstante, a pesar de la modestia de medios (y quizás en parte a causa de ella), también aparecen y tienen una importancia capital en el anuncio de relaciones personales: en las líneas precedentes hemos observado el uso de la negrita (en *L'Hebdo*, según el gusto del consumidor), el orden de los factores (que aquí sí altera el producto), su selección, su configuración, etc.

Observemos, no obstante, al menos cuatro diferencias fundamentales. La primera concierne al tipo de receptor: el anuncio comercial debe crear en un público lo más amplio posible un deseo, una necesidad antes inexistente. En el anuncio de relaciones personales, en cambio, el público es limitado y específico: precisamente el que está ya motivado y necesitado del tipo de “objeto” que se le presenta. La segunda diferencia remite a la noción de adecuación: el mensaje de contactos no está destinado a cualquier receptor sino a un tipo específico, el que corresponda a la imagen que de él se hace el emisor, quien podrá seleccionar entre los que le respondan. La tercera diferencia se refiere al proceso: cuando alguien compra un coche estimulado por un anuncio, el proceso culmina y acaba en su tercera etapa: con la respuesta/acción de compra. Pero en las relaciones personales la relación continúa y se transforma: el receptor/contestador se convierte ahora en demandante de respuesta (lo que era el anunciante en la etapa anterior), a la espera de que su imagen corresponda a la deseada por el anunciante. Sólo con la aparición de la nueva respuesta se concretará el paso siguiente y definitivo: una relación de intercambio

sincrónico, que podrá interrumpirse inmediatamente o prolongarse en el tiempo. La cuarta y última diferencia reside en la condición humana de los actores: ambos reaccionan frente al otro, lo evalúan y se evalúan, pueden alterar su comportamiento en función del otro o de sí mismos y modifican o interrumpen su relación de forma individual o de común acuerdo.

Sin embargo, ello no impide que el emisor (el receptor cuando contesta) intente, según hemos visto, captar la atención del otro, dar una imagen positiva de sí, promocionarse, “venderse” en sentido figurado, hacer creer al otro que la potencial relación resolverá su problema (el del otro): llama la atención la cantidad de cualidades que dicen poseer y que casi ninguno admita necesitar al otro, a pesar de ser esa necesidad lo que le impulsó a escribir. Se diría que la promoción, la idealización (falsificación) de la propia personalidad, es la condición necesaria para existir cara al exterior. De nuevo, volvemos aquí al paralelismo con la publicidad comercial (ver Moragas 1976: 15): ambas no ofrecen un producto sino un ideal, de confort o de libertad, en la publicidad comercial; de felicidad y de armonía, en el anuncio de relaciones personales.

Por ese motivo ambas formas de promoción recurren al modo de pensar y de vivir de nuestra sociedad manifestando lo que es deseable, envidiable, ideal, según el código de valores admitido y, al mismo tiempo, sugiriendo las dificultades con que tropiezan sus miembros para hacerlo realidad en sus vidas. Así pues, el anuncio de relaciones personales, además de constituir un código lingüístico extremadamente riguroso, exigente y complejo, resulta ser un auténtico revelador de las condiciones de comunicación hoy vigentes y de las relaciones entre los seres humanos a través y a pesar de ellas.

OBRAS CITADAS:

- ADAM, Jean-Michel: *La Description*, París, Presses Universitaires de France, 1993.
- BACHELARD, Gaston: *La formation de l'esprit scientifique*, París, Librairie philosophique J. Vrin, 1980.
- BARTHES, Roland: *Roland Barthes par Roland Barthes*, París, Seuil, 1975.
- CASTILLO DURANTE, Daniel: “El estereotipo como condición de posibilidad de la identidad argentina”, Roland Spillner (editor): *Culturas del Río de la Plata*, Frankfurt, Vervuert, 1995, págs. 75-96.
- GRIZE, Jean-Blaise: *De la logique à l'argumentation*, Ginebra, Droz, 1982.
- HERNANDO CUADRADO, Luis Alberto: *El lenguaje de la publicidad*, Madrid, Editorial Coloquio, 1984.
- LADMIRAL, Jean-René y LIPIANSKI, Edmond-Marc: *La Communication interculturelle*, París, Armand Colin, 1989.
- LIPPMANN, Walter: *Public Opinion*, Nueva York, Pelican Books, 1946 (1922).
- LÓPEZ GARCÍA, Ángel y MORANT, Ricardo: *Gramática femenina*, Madrid, Cátedra, 1991.
- MORAGAS, M.: *Semiótica y comunicación de masas*, Barcelona, Península, 1976.
- PEÑATE RIVERO, Julio: “Cuento literario y teoría de la argumentación”, *Lucanor. Revista del cuento literario*, número 11, 1994, págs. 129-140.
- PERELMAN, Chaïm: *Le Champ de l'argumentation*, Bruselas, Presses Universitaires de Bruxelles, 1970.
- SPANG, Kurt: *Fundamentos de retórica literaria y publicitaria*, Pamplona, EUNSA, 1991.
- VIGNAUX, Georges: *Le discours, acteur du monde. Enonciation, argumentation et cognition*, París, Ophrys, 1988.

La Consejería de Educación y los Diplomas de Español como Lengua Extranjera en Suiza.

La Consejería de Educación y los Diplomas de Español como Lengua Extranjera en Suiza.

MANUEL V. GRAU GRAU
Consejería de Educación Suiza

INTRODUCCIÓN

El interés que un sector de ciudadanos suizos ha dedicado a la lengua y la cultura españolas ha sido constante y creciente en los últimos decenios. La creación del Instituto Cervantes en 1991 y la organización de las pruebas para la obtención de sus diplomas no hicieron más que estimular este interés. Una red de centros suizos de enseñanza de lenguas, dotados por lo general de un excelente cuerpo de profesores, y de unos métodos y recursos didácticos propios de las mejores tecnologías, ha respondido eficazmente a esta demanda. La obtención de un diploma, que certificase oficialmente el nivel de competencia lingüística alcanzado, constituía el objetivo final de los esfuerzos. Por su parte, la Consejería de Educación de la Embajada de España en Berna ha dedicado siempre, por imperativo institucional, el máximo interés a todos los aspectos relacionados con la promoción de la lengua y la cultura españolas en Suiza. Antes de la creación del Instituto Cervantes la Consejería de Educación ya colaboró en la organización de los exámenes de español de la Universidad de Salamanca. Esta colaboración se vio incrementada a continuación, una vez creado el Instituto, y el objetivo fue responder a la demanda de exámenes, que se organizaron primero en Berna, Ginebra, Zürich y Basilea, ampliándose luego la oferta a St.Gallen, Lausana, Sierre y Lucerna. Paralelamente, el Instituto Cervantes iba firmando acuerdos de colaboración con otras instituciones suizas, como el Instituto de Bachillerato de Aarau, el Instituto de Formación de Adultos de Ginebra, la Escuela de Idiomas de Baden, etc. Estos centros, que tienen firmado un acuerdo con el Instituto

Cervantes, pueden realizar exámenes para sus alumnos y para otros alumnos externos. Los exámenes y los diplomas obtenidos son los mismos en todos los casos.

La colaboración de la Consejería de Educación con el Instituto Cervantes se centró principalmente en garantizar la infraestructura administrativa de la organización de los exámenes, que se han venido celebrando, sin interrupción, los meses de mayo y noviembre de cada año: publicidad, gestión de inscripciones, habilitación de salas de examen, nombramiento de tribunales, etc. Por su parte, el Instituto Cervantes ha facilitado el acceso a los exámenes del DELE a los alumnos de las ALCES y ha venido cooperando en la organización de cursos de formación destinados tanto a profesores españoles del programa de Lengua y Cultura como a profesores suizos de español. Esta colaboración, si bien parecía plenamente conforme con los objetivos de ambas instituciones, no ha estado sin embargo estructurada ni formalizada hasta que se produjo la firma del Convenio de diciembre de 2007 entre el Instituto Cervantes y los Ministerios de Trabajo y Educación. Este Convenio, así como el Acuerdo Marco de Colaboración, de febrero 2008, y los Planes Operativos que de él se derivan, han establecido formalmente los términos de dicha colaboración. Una colaboración que es todavía más estrecha y más intensa en aquellos entornos geográficos donde el Instituto Cervantes aún no está presente.

Disponemos ahora, cuando han transcurrido casi dos décadas desde que el Instituto Cervantes inició su andadura en el mundo y en Suiza, de abundantes datos estadísticos que nos permiten valorar el alcance de las actividades relacionadas con los exámenes del DELE, las tendencias de los colectivos que se inscriben y los resultados obtenidos. Por otra parte, la posibilidad de presentarse a los exámenes del DELE, reconocida desde 2006

a los alumnos de las ALCES, motiva especialmente la atención de la Consejería de Educación y la de los equipos docentes de las ALCES, ya que los resultados obtenidos por dichos alumnos son, de alguna manera, un indicador objetivo de la eficacia de las enseñanzas de Lengua y Cultura españolas.

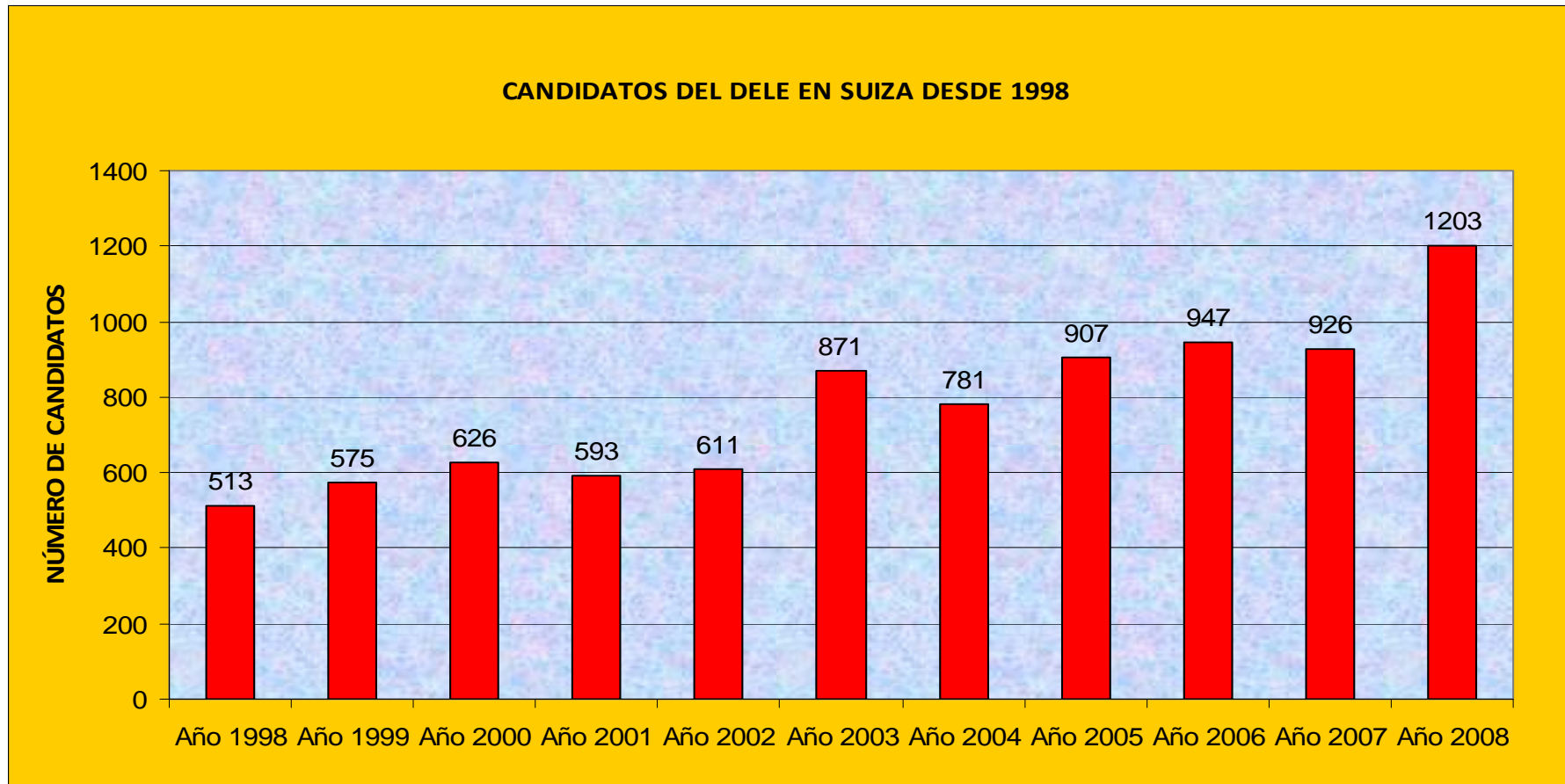
Los datos y gráficos que ofrecemos en las páginas siguientes están divididos en dos partes, una dedicada a datos generales sobre candidatos del DELE en Suiza y otra dedicada a estudios comparativos entre los resultados obtenidos por alumnos de las ALCES y por candidatos extranjeros. En ambos casos los comentarios que haremos serán los imprescindibles.

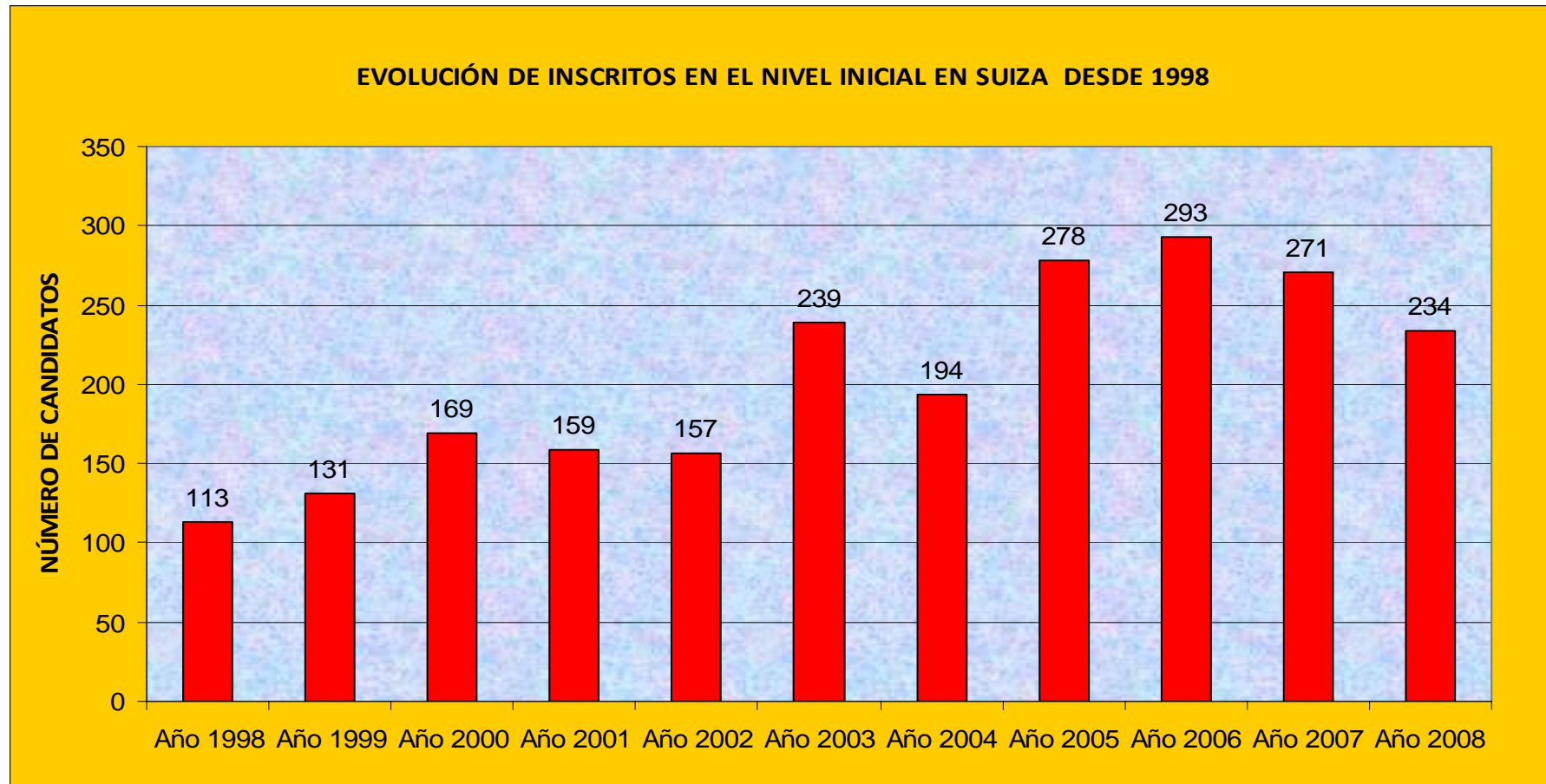
PRIMERA PARTE

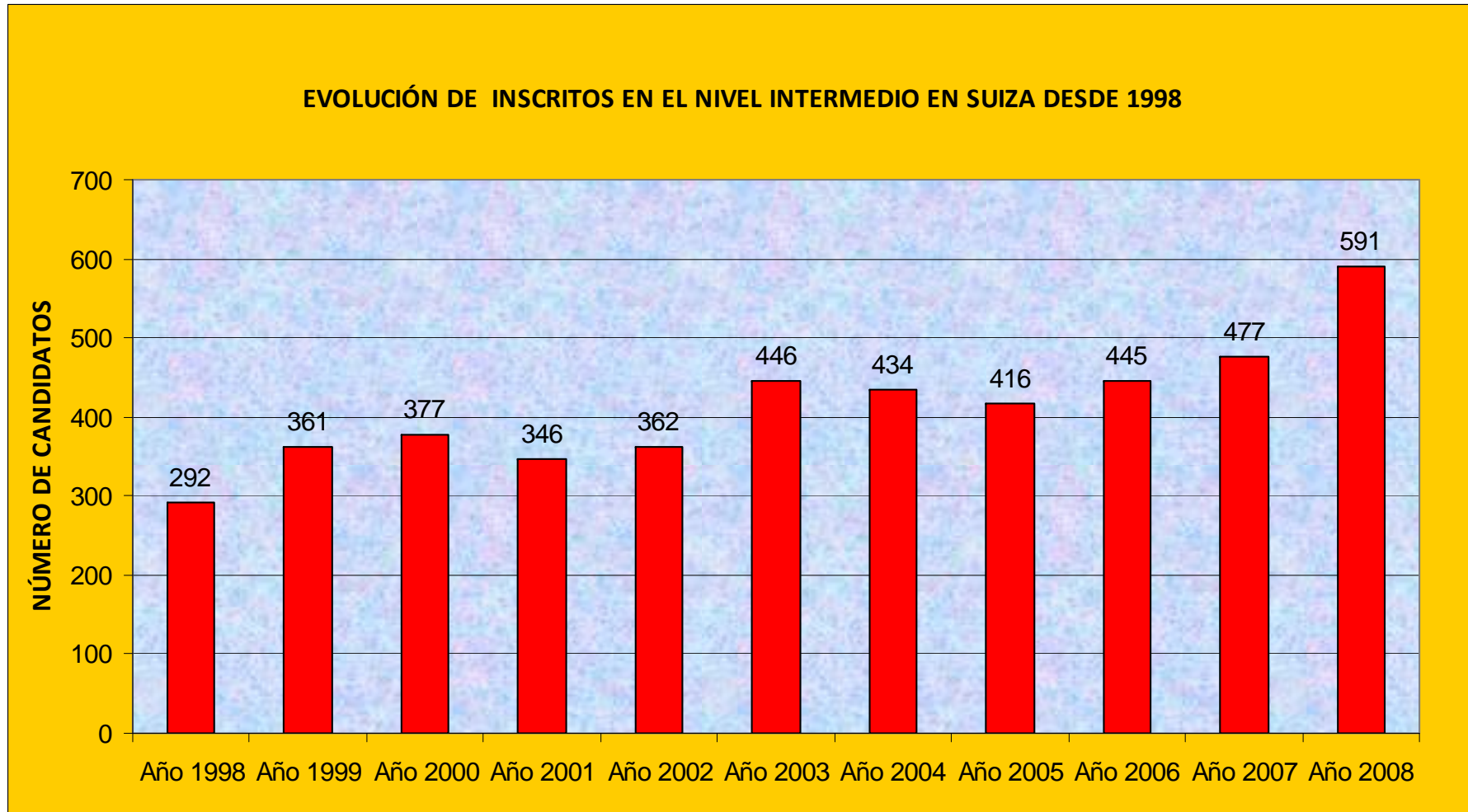
EVOLUCIÓN GENERAL DE NÚMERO DE CANDIDATOS DEL DELE EN SUIZA DESDE 1998

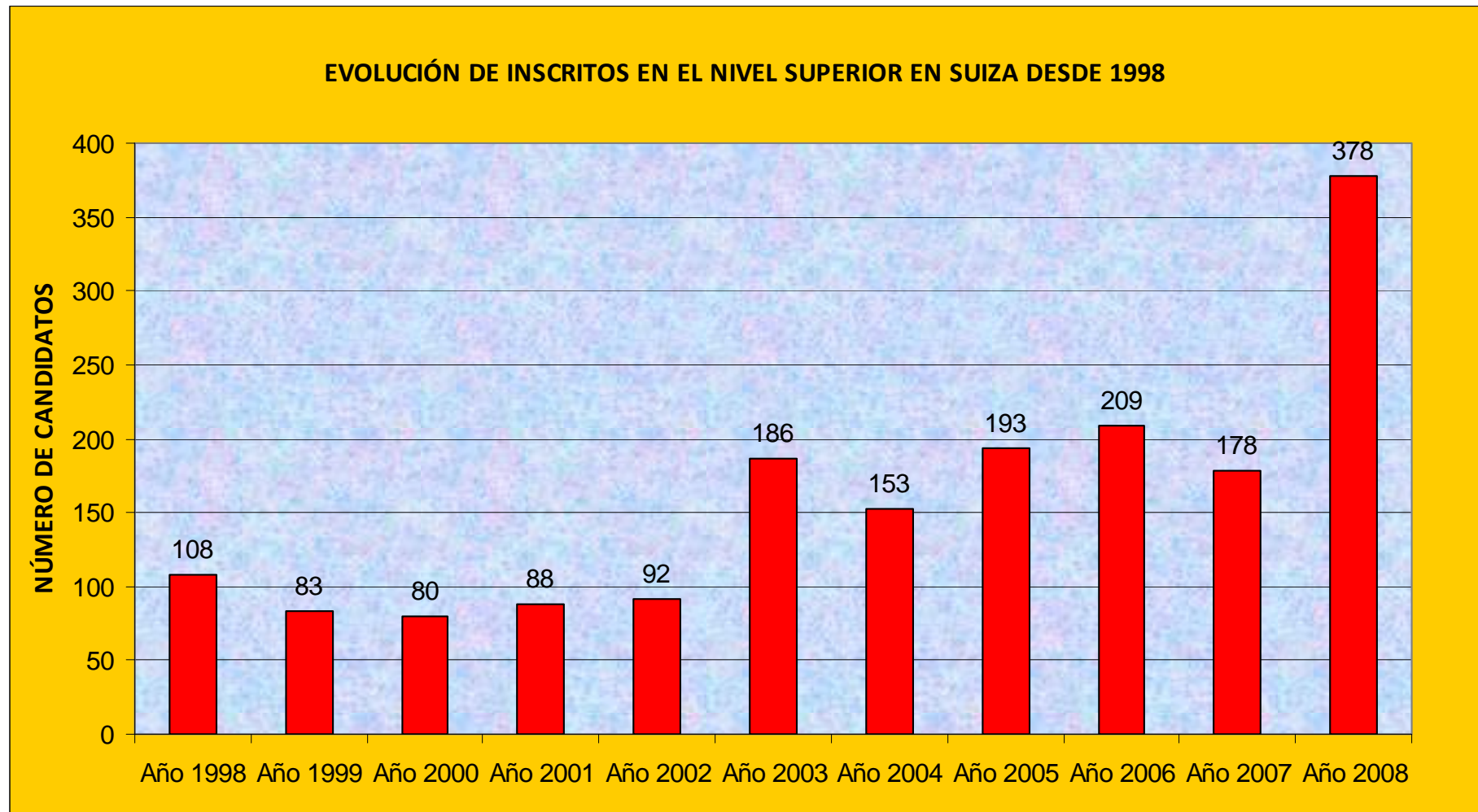
(Fuente: Instituto Cervantes de Lyon)

SUIZA							
Convocatorias	Inicial	Intermedio	Superior	TOTAL	% Inicial	% Intermedio	% Superior
Año 1998	113	292	108	513	22,03	56,92	21,05
Año 1999	131	361	83	575	22,78	62,78	14,43
Año 2000	169	377	80	626	27,00	60,22	12,78
Año 2001	159	346	88	593	26,81	58,35	14,84
Año 2002	157	362	92	611	25,70	59,25	15,06
Año 2003	239	446	186	871	27,44	51,21	21,35
Año 2004	194	434	153	781	24,84	55,57	19,59
Año 2005	278	416	193	907	30,65	45,87	21,28
Año 2006	293	445	209	947	30,94	46,99	22,07
Año 2007	271	477	178	926	29,27	51,51	19,22
Año 2008	234	591	378	1203	19,45	49,13	31,42









SEGUNDA PARTE

RESULTADOS OBTENIDOS POR LOS ALUMNOS DE LAS ALCES Y LOS CANDIDATOS EXTRANJEROS EN LOS EXÁMENES DEL DELE. AÑOS 2006, 2007 Y 2008.

DELE - CONVOCATORIAS DE 2006, 2007 y 2008										
A. RESULTADOS OBTENIDOS POR ALUMNOS DE LAS ALCES										
AÑO	CONVOCATORIA	INTERMEDIO				SUPERIOR				TOTAL PRESENTADOS
		APTOS	NO APTOS	PRESENTADOS	% DE APTOS	APTOS	NO APTOS	PRESENTADOS	% DE APTOS	
2006	Mayo	46	2	48	95,00	35	18	53	66,04	101
	Noviembre	8	2	10	80,00	27	8	35	77,14	45
	Total	54	4	58	93,10	62	26	88	70,45	146
2007	Mayo	11	1	12	91,66	13	3	16	81,25	28
	Noviembre	3	0	3	100,00	30	10	40	75,00	43
	Total	14	1	15	93,30	43	13	56	76,79	71
2008	Mayo	83	39	122	68,03	84	60	144	58,33	266
	Noviembre	37	6	43	86,05	47	37	84	55,95	127
	Total	120	45	165	72,73	131	97	228	57,46	393
B. RESULTADOS OBTENIDOS POR CANDIDATOS EXTRANJEROS										
AÑO	CONVOCATORIA	INTERMEDIO				SUPERIOR				TOTAL PRESENTADOS
		APTOS	NO APTOS	PRESENTADOS	% DE APTOS	APTOS	NO APTOS	PRESENTADOS	% DE APTOS	
2006	Mayo	140	19	159	88,05	23	14	37	62,16	196
	Noviembre	96	21	117	82,05	24	15	39	61,54	156
	Total	236	40	276	85,50	47	29	76	61,84	352
2007	Mayo	132	12	144	91,70	25	4	29	86,21	173
	Noviembre	88	17	105	83,80	18	10	28	64,29	133
	Total	220	29	249	88,35	43	14	57	75,44	306
2008	Mayo	79	12	91	86,81	24	10	34	70,59	125
	Noviembre	50	54	104	48,07	19	11	30	63,33	134
	Total	129	66	195	66,15	43	21	64	67,19	259

aula de español

Consideraciones

1. A efectos de comparación entre los resultados obtenidos por los extranjeros y por los alumnos de las ALCES, no se ha tenido en cuenta el nivel inicial, ya que en este nivel no hay ningún candidato alumno de las ALCES. Los candidatos inscritos en el nivel inicial alcanzaron el 19,45 % en 2008, el 29,27 % en 2007, el 30,94 % en 2006.

2. Se ha considerado “candidato extranjero” todo aquel que ha pagado la tarifa normal de inscripción. Todos los demás candidatos (precios con descuento o gratuidad) han sido considerados alumnos de las ALCES.

3. Este estudio se basa en los resultados de los exámenes obtenidos por los candidatos de los centros gestionados con la colaboración de la Consejería (centros tipo 1). Los candidatos presentados en Suiza en 2008 fueron 1203, de los cuales 817 (68 %) pertenecieron a centros tipo 1. En 2007 y 2006 los candidatos fueron, respectivamente, 926 y 947, de los cuales pertenecieron a centros tipo 1, respectivamente, 472 (50,97 %) y 666 (70,32 %).

4. En el año 2008, los candidatos extranjeros del nivel superior superaron en 10 puntos porcentuales a los candidatos de las ALCES (67,19 % frente a 57,46 %). Obsérvese que el número de candidatos de las ALCES en el nivel superior ha seguido una evolución muy distinta de la que ha registrado el número de los candidatos extranjeros. Los candidatos de las ALCES en el nivel superior fueron 88, 56 y 228 (respectivamente en 2006, 2007 y 2008), mientras que la evolución del número de candidatos extranjeros fue 76, 57 y 64 en los años citados. (Ver tabla 1).

Tabla 1
(Datos referidos a centros de examen gestionados por la Consejería)

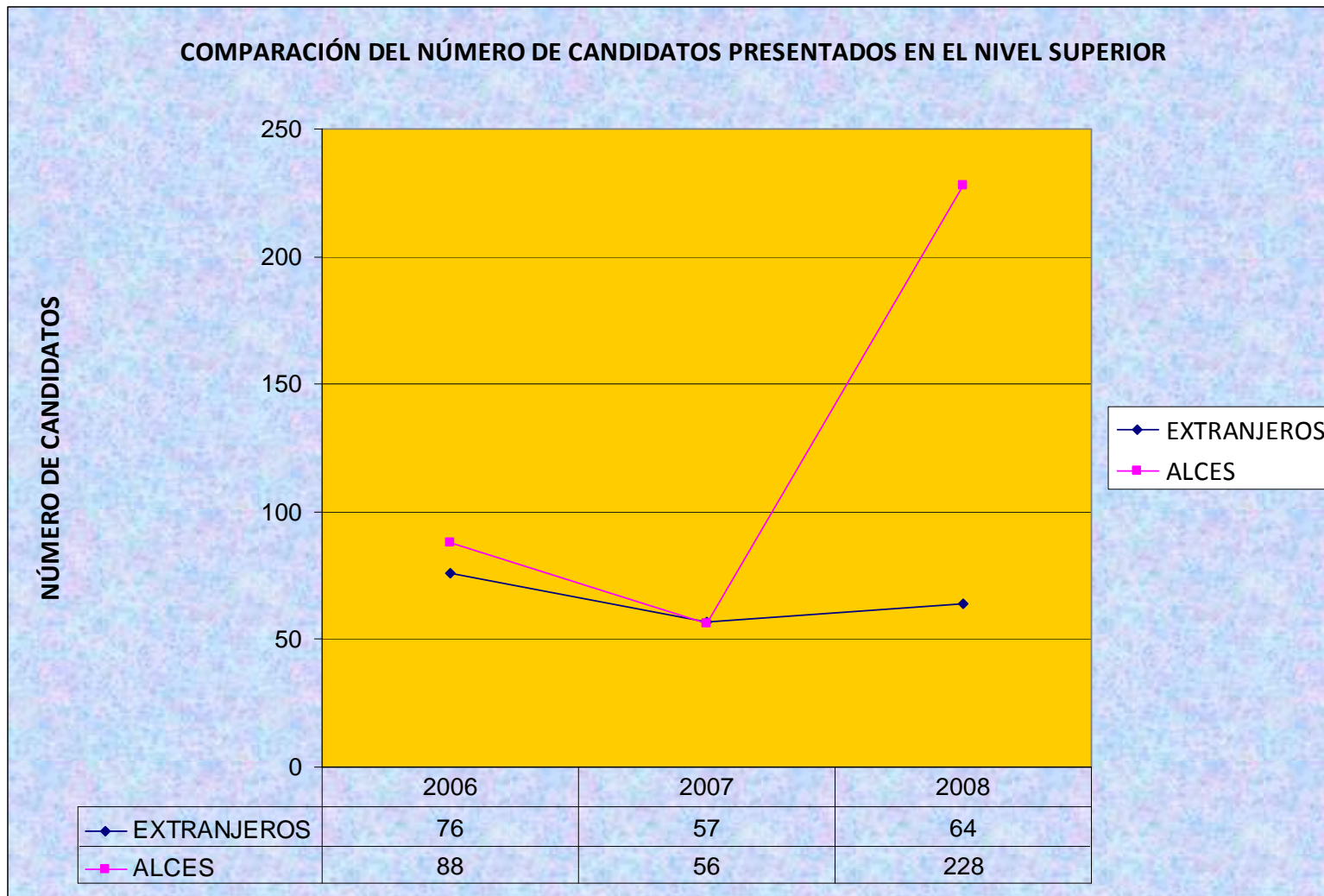


Tabla 2
(Datos referidos a centros de examen gestionados por la Consejería)

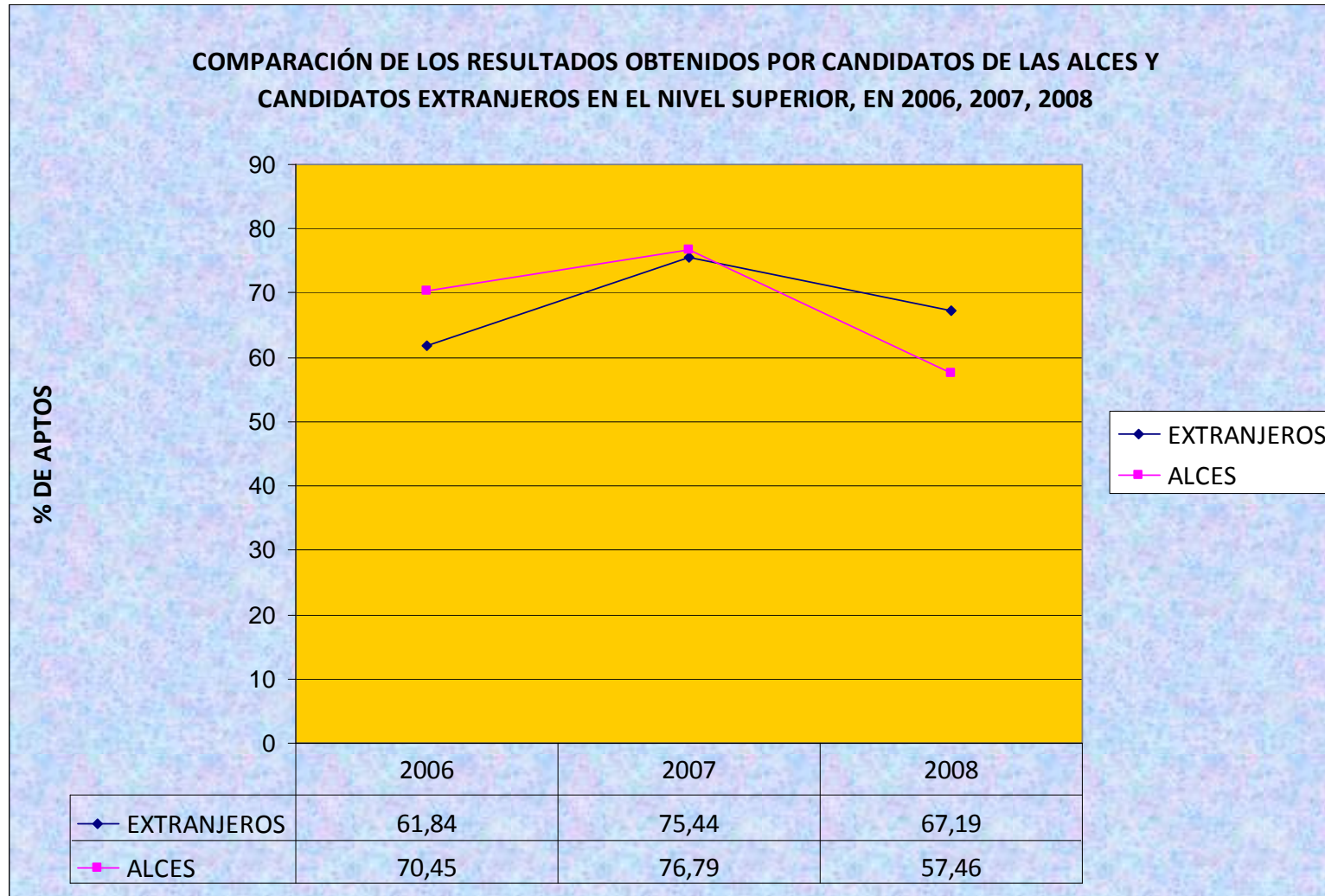


Tabla 3

(Datos referidos a centros de examen gestionados por la Consejería)

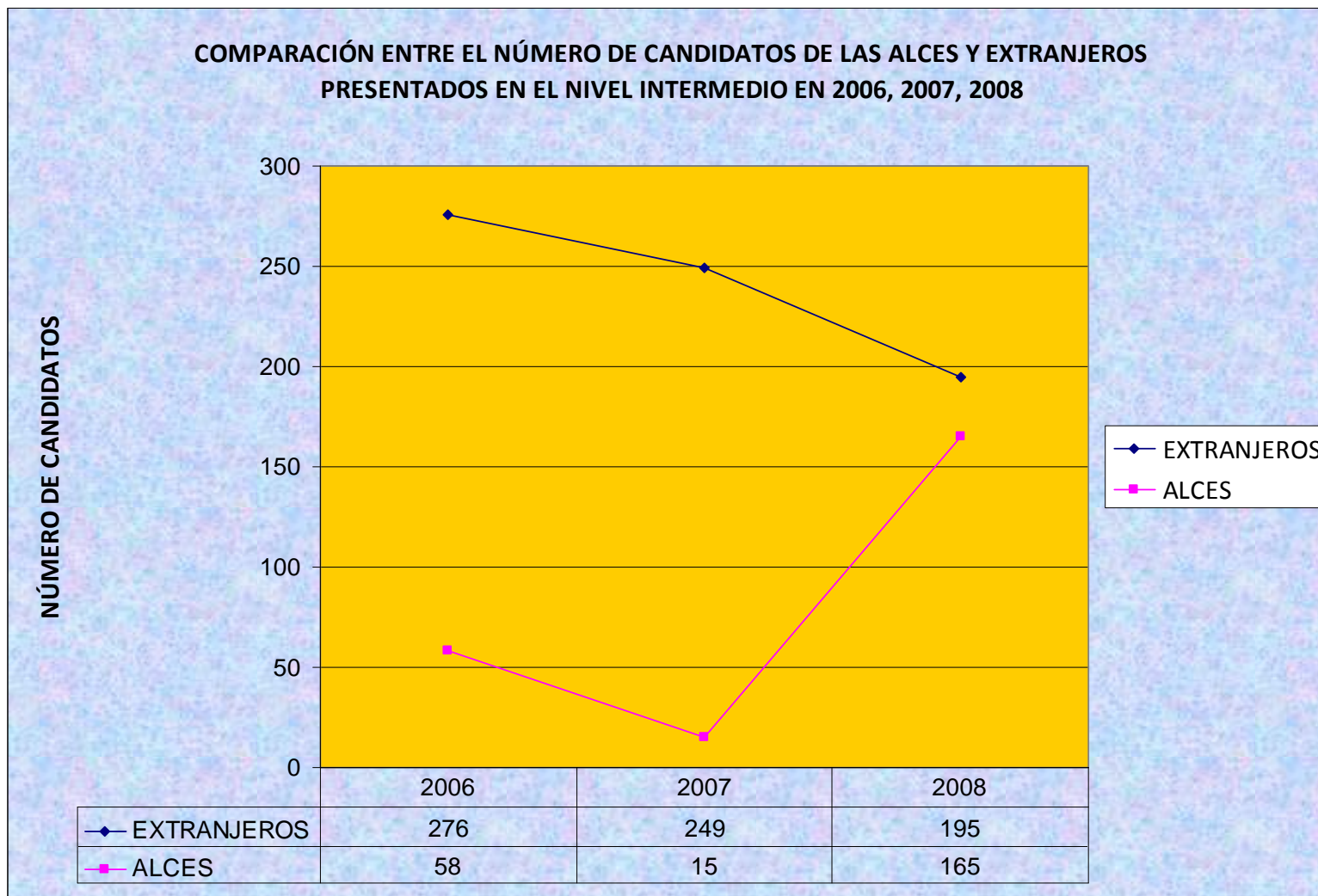
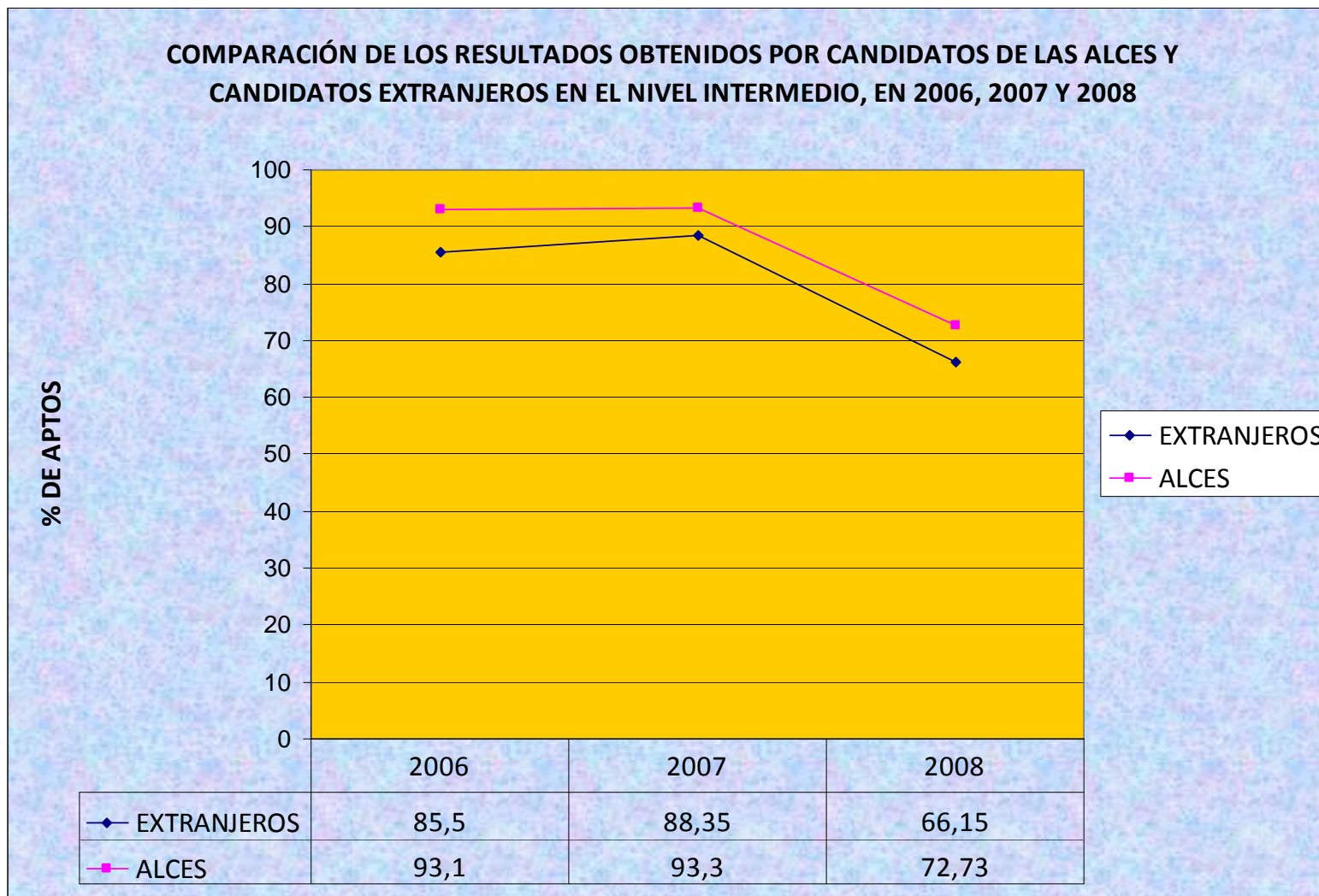


Tabla 4

(Datos referidos a centros de examen gestionados por la Consejería)



Entorno local y aprendizaje del español. Una visita al zoo del BOIS DU PETIT-CHÂTEAU.

Entorno local y aprendizaje del español. Una visita al zoo del BOIS DU PETIT-CHÂTEAU

CARMEN MARÍA GARCÍA MARTÍN
*Profesora de la Agrupación de Lengua y Cultura Españolas de
Neuchâtel*

PRESENTACIÓN

La Chaux-de-Fonds tiene fama de ser una de las ciudades con el clima más duro de toda Suiza. Es cierto. Los inviernos son largos, fríos y metidos en abundante nieve. Esta circunstancia deja poco margen a la escuela española para las salidas extraescolares. Por eso, en cuanto que la meteorología ofrece un respiro (normalmente, a partir de mayo), conviene organizar algún tipo de excursión al aire libre para romper la monotonía del aula y complementar el conocimiento de nuestro idioma.



En la ciudad tenemos el privilegio de disponer gratuitamente (el detalle no es irrelevante), de un pequeño pero bien nutrido parque zoológico. Dicho parque es aquí conocido como Bois du Petit-Château.

Sus instalaciones exteriores albergan una buena representación de mamíferos de varios continentes (osos, lince, renos, jabalíes, cabras, burros, llamas, nutrias) y de aves de todo el mundo (búhos, lechuzas, pavos reales, patos, pájaros exóticos). Por su parte, el recinto interior o *vivarium* ofrece una muestra de más de 250 especies de insectos, anfibios y reptiles de todo el planeta, destacando entre estos los caimanes, las iguanas y las grandes serpientes. El parque también dispone de amplias zonas verdes donde es posible comer y disfrutar de los juegos de agua pensados para los más pequeños.

El zoo de La Chaux-de-Fonds es una de las más originales ofertas culturales de la ciudad y un espacio idóneo para el conocimiento del mundo animal. Y, por si todo esto fuera poco, sin necesidad de grandes desplazamientos. El zoo se encuentra situado en el corazón de la localidad y, como antes señalábamos, el acceso al mismo es libre todos los días del año. Por todos estos motivos estimé que una visita a sus instalaciones, realizada exclusivamente en español, nos serviría para aumentar la competencia



lingüística de los alumnos, para acercarnos respetuosamente al medio natural y para estimular nuestros lazos de convivencia.

La salida fue organizada para los alumnos del segundo nivel, pero la experiencia demostró posteriormente que, una vez efectuadas

las pertinentes modificaciones, también era válida para las clases de primer nivel.

PREPARACIÓN

La sesión anterior a la salida procedimos a dibujar en la pizarra un sencillo cuadro con cuatro entradas: una para los animales acuáticos, otra para los terrestres, otra para las aves y otra para los reptiles. Durante la visita, los alumnos deberían recabar información sobre las especies que fuéramos observando y completar dicho cuadro con los nombres de cada una de ellas. Como supuse que desconocerían muchas de sus denominaciones españolas, les aconsejé que anotaran en francés el nombre de aquellos animales con los que tuvieran cualquier duda.

Por el momento no importaba que muchas de las casillas quedaran vacías o que las denominaciones se apuntasen con faltas de ortografía. La tarea principal era tomar contacto con los animales y recoger los datos. En clase tendríamos tiempo de dedicar parte de la sesión ordinaria a buscar información en los diccionarios y a corregir los errores cometidos.

SALIDA

Los alumnos, una vez llegados al zoo y tal como se les había indicado, fueron apuntando en sus respectivos cuadernos el nombre de los animales que analizaban. Para mi sorpresa algunos de ellos sabían más denominaciones españolas de lo esperado, por lo que les pedí que ayudaran al resto de sus compañeros cuando fuera necesario. Aún así, no nos fue posible rellenar el cuadro en su totalidad. En realidad, ninguno de los alumnos consiguió completarlo sin recurrir al francés. Es decir, que nos quedaba bastante tarea por realizar en el aula.

En nuestra salida tuvimos la fortuna de contar con la compañía de la madre de un alumno bastante versada en temas de biología. Sus

comentarios sobre lo que estábamos observando y la relación que estableció con los alumnos nos fueron muy provechosos.

Dicha madre les preguntaba si sabían clasificar a cada animal según diversos patrones (¿este animal es mamífero?, ¿es vivíparo?, ¿ovíparo?, ¿carnívoro?, ¿herbívoros?, ¿omnívoros?) y les aclaraba el significado de cada concepto. Los niños respondieron con entusiasmo a las tareas planteadas y parecieron disfrutar con la actividad. El tema les resultaba conocido y, quizá por ello, no dudaron en exhibir sus propios conocimientos sobre ciencias naturales.

Determinada terminología zoológica no es usual en una clase de convencional de lengua española, por lo que esta primera parte de la visita constituyó una manera muy sugestiva de repasar, “en español”, algunos de los contenidos que nuestros alumnos aprenden en la escuela suiza.

La segunda parte de la salida tuvo su cuota de diversión y entretenimiento. Una vez realizada la vuelta completa al recinto, nos sentamos a merendar y a jugar un poco.

DE VUELTA EN CLASE

Primera sesión

De las tres horas de clase de que disponen los alumnos de segundo nivel, decidí dedicar la última de cada sesión a trabajar la visita. Aunque la idea inicial era dedicar a la experiencia un total de tres sesiones, el interés de los alumnos hizo que se prolongara dos sesiones más.

Teniendo en cuenta la periodicidad semanal de las clases en la escuela española, se hacía necesario repasar las tareas llevadas a cabo en el zoo y poner en común todo lo que habíamos aprendido.

Una semana entre actividad y actividad es demasiado tiempo para los cursos más bajos. De ahí la importancia de contar con la información consignada en los cuadernos.



Lo primero que hicimos fue organizar una especie de tormenta de ideas sobre la excursión, pero sin recurrir a la información previamente recogida en el zoo. Esto es, nos dedicamos a calibrar el alcance del vocabulario retenido y a establecer una primera toma de contacto con el tema.

El resultado de la misma reflejó algunos avances. Para mi satisfacción, los alumnos recordaban bastantes de las palabras nuevas aprendidas durante la visita.

Hecho esto, volví a dibujar el cuadro de cuatro entradas en la pizarra y procedimos a completarlo con las informaciones recogidas en el zoo. Para ello fui preguntando alumno por alumno los nombres españoles de los animales que tenían en cada columna (recordemos: acuáticos, terrestres, aves y reptiles) y apuntándolos en el cuadro de la pizarra. Si un alumno decía, por ejemplo, oso, el siguiente ya no podía repetirlo. Se exigía que cada nombre de animal fuera distinto del anterior. Y así sucesivamente. Durante el proceso aprovechamos para corregir las faltas de ortografía y de pronunciación, por lo general abundantes en este nivel.

La última parte de la sesión la dedicamos a buscar en los diccionarios de clase aquellos nombres de animales que los alumnos desconocían en español y que habían anotado en francés

durante la visita. Algunos de ellos ya los traían traducidas de casa por iniciativa propia.

Una vez debidamente completado el cuadro nos surgieron algunos problemas. Mandé hacer un dibujo del animal que prefirieran y alguien levantó la mano. Preguntó cuál de las cabras era el *rebeco* (en francés, *chamois*) y que cómo era. Muy buena pregunta, porque enseguida nos dimos cuenta de que la variedad de ciervos y cabras que habíamos visto era tan grande que no éramos capaces de diferenciarlos. Ya no nos acordamos del aspecto que tenían ciervos, muflones, renos, gamos, rebecos o cabras montesas.

Para dar salida a la situación decidimos dibujar animales menos problemáticos y mandé algunos deberes. Los alumnos deberían buscar en casa fotografías de estas especies (bien en internet, bien en enciclopedias) y traerlas a clase la semana siguiente.

Segunda sesión

Los alumnos aportaron gran cantidad de material que nos permitió diferenciar las especies de ciervos y cabras de una manera más sencilla.

Una vez revisadas las fotografías procedimos a efectuar en los cuadernos los dibujos de los animales pendientes de identificación.

Después se nos ocurrió que podíamos utilizar las fotos para elaborar un mural, pero un alumno sugirió que, puesto que ya teníamos hecha la lista de casi todas las especies del Bois du Petit-Château, podríamos ampliar dicho mural a todas ellas.

La idea nos pareció bien y adjudiqué a cada alumno las fotos de los animales que deberían traer.

Tercera sesión

Una semana después teníamos a nuestra disposición las fotografías.

Organicé tres equipos flexibles y nos pusimos manos a la obra.

El primer equipo se ocupó de dibujar el rótulo del mural (“Visita al Bois du Petit-Château”). El segundo equipo se ocupó de recortar y pegar las fotos, agrupándolas por las categorías trabajadas: acuáticos, terrestres, aves, reptiles. El equipo tres, por su parte, se dedicó a escribir los nombres de cada animal sobre las pegatinas que colocaríamos posteriormente debajo de cada imagen.

Tuvimos la precaución de dejar un espacio entre foto y foto para insertar un pequeño texto ilustrativo de cada animal, que confeccionaríamos a la semana siguiente.

Cuarta sesión

El trabajo estaba próximo a su finalización. Tal y como les había anticipado en la sesión anterior, los alumnos se dedicaron a consultar los diccionarios para elaborar los pequeños textos que acompañarían a cada fotografía. Se trataba de construir mensajes sencillos y de comprensión fácil, del tipo:

“*Gamo*: Mamífero rumiante del sur de Europa de la familia de los ciervos. Altura aproximada de 90 cm. Pelaje rojizo y con manchas blancas. Cuernos en forma de pala.”

El resultado nos agradó a todos.

Quinta sesión

Habían pasado cinco semanas desde la visita al zoo y era el momento de finalizar el trabajo. Como colofón los alumnos prepararon una pequeña redacción contando su aportación a la experiencia. Los puntos a desarrollar fueron: “Mi colaboración personal”, “Las fotos que he traído”, “Lo que más me ha gustado”, “He aprendido a decir y a escribir palabras nuevas en español” y “He aprendido mucho del mundo animal”. La redacción se complementó con un dibujo sobre la visita.



ALGUNAS CONSIDERACIONES LINGÜÍSTICAS

La mayoría de los alumnos no tuvo ninguna dificultad para identificar verbalmente en español las denominaciones de los animales más conocidos. A saber: *Oso, cabra, cerdo, conejo, pato, gallina, burro, serpiente, anaconda, pitón, iguana, cocodrilo, zorro,*

lince, loro, etc. Sin embargo, se pusieron de manifiesto algunos errores. Consignados de manera esquemática, serían los siguientes:

1.-Errores verbales por interferencia con el francés

-*llama*: los alumnos solían decir *lama* por asimilación al vocablo francés *lama*.

-*nutria*: los alumnos solían decir *lutria* y *lutra* por asimilación al vocablo francés *loutre*.

-*serpiente*: los alumnos solían confundir el género de dicha palabra. *Serpent* en francés es masculino, al contrario que en español. Lo mismo ocurría con *anaconda, pitón* e *iguana*, todas ellas masculinas en francés.

2.-Errores de ortografía

-*conejo*: los alumnos solían escribir *conero*. El sonido de la jota española /x/, inexistente en francés, lo asimilaban al sonido de la "r" francesa.

-*pitón*: los alumnos solían escribir *pytón* y *pithón*, por asimilación al vocablo francés *python*.

-*lince*: los alumnos solían escribir *lynce* por asimilación al vocablo francés *lynx*.

3-Otros problemas

-*caimán*: los alumnos desconocían esta palabra a pesar de ser muy similar a la francesa *caïman*. Ellos suelen utilizar el término *alligator*, casi idéntico al *aligátor* español.

-*jabalí*: los alumnos desconocían esta palabra. El término francés *sanglier* no presenta ninguna similitud con el vocablo español.

-*varano*: los alumnos desconocían esta palabra española. Tampoco conocían *varan*, su traducción francesa.

-*pavo real*: los alumnos desconocían la palabra *pavo* y más aún el adjetivo *real* que la acompaña. En español el *pavo común* y el *pavo real* comparten el mismo sustantivo. Sin embargo, en francés no ocurre lo mismo. *Pavo* se dice *dinde* y *pavo real* es *paon*.

-grupo de los ciervos y las cabras (*reno, corzo, gamo, muflón, rebeco, ciervo*): los alumnos consignaron en francés estas variedades de ruminantes. Ignoraban las denominaciones españolas y muchas de las francesas. Tampoco conocían la palabra *cervatillo*. Se referían a este animal con la palabra *bambi*, por influencia cinematográfica.

-grupo de las aves exóticas (*loro, periquito, agapurnis*, etc.): los alumnos consignaron en francés los nombres de estas aves. Al igual que en el caso anterior ignoraban muchas de las denominaciones francesas.

-grupo de las rapaces nocturnas: los alumnos ignoraban las palabras *mochuelo* y *lechuza* y sólo algunos conocían la palabra *búho*. Por otra parte, el repertorio francés es menor que el español en este campo. La palabra francesa *hibou* sirve tanto para designar al *búho* como al *mochuelo*.

-*mapache*: la mayor parte de los alumnos desconocía dicha palabra. Ellos utilizan la expresión *raton laveur*, que en español se traduce, aunque poco frecuentemente, por *oso lavador*.

-*conejillo de indias*: los alumnos utilizaban la expresión *cerdo de indias*, traduciendo por su cuenta la denominación francesa *cochon*

d'Inde. En este caso se produce una contradicción semántica entre *cerdo* y *conejo*.

-*cabra montesa*: la mayor parte de los alumnos desconocía dicha denominación. En francés *cabra* se dice *chèvre* y *cabra montesa* se dice *bouquetin*.



CONSIDERACIONES FINALES

Como decía en la presentación, el éxito de la salida me animó a repetirla con los alumnos de primer nivel, aunque variando el grado de complejidad en la recogida de información. El cuadro de datos se redujo a tres entradas (animales terrestres, animales acuáticos y aves) y se acotó el número de nombres de animales a una selección de ocho por categoría.

En la confección posterior del mural sustituimos las fotografías por dibujos y los acompañamos con un pequeño rótulo con la denominación del animal.

También me atrevo a recomendar este tipo de actividad, además de para reforzar la enseñanza del español o de cualquier otra lengua, para complementar contenidos y valores transversales siempre interesantes.

Me estoy refiriendo, entre otros, al conocimiento del medio local, al respeto a la naturaleza, a las tareas de observación y al trabajo en equipo. Si no se dispone de un parque zoológico a mano puede intentarse la experiencia en algún otro ámbito. De hecho, he realizado el mismo tipo de actividad en el Museo de Historia Natural de La Chaux-de-Fonds y el resultado ha sido satisfactorio. La gama de posibilidades es amplia. Sólo es cuestión de voluntad.



**Curso para profesores de español lengua extranjera.
"Ejercicios útiles para implicar al alumno en el proceso de aprendizaje de la lengua".**

**Curso para profesores de español lengua extranjera.
"Ejercicios útiles para implicar al alumno en el proceso de aprendizaje de la lengua".**

JAVIER ATIENZA AGUADO
Asesor Técnico Consejería Educación Bema

I) LOS MÉTODOS COMUNICATIVOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

Hay algunas razones que pueden justificar el monopolio de los métodos comunicativos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Tradicionalmente los idiomas, como la mecanografía o ahora la informática, se han considerado instrumentos más que disciplinas académicas (si exceptuamos la lengua materna). Es decir, si se convertían en objetos de estudio, era en calidad de vehículos para acceder a otras culturas o para extender las actividades propias por otros países. Así, lejos de disfrutar del tratamiento que se da a una disciplina humanística, objeto de reflexión y análisis, la lengua extranjera es una habilidad cuyo funcionamiento debe asimilarse en el menor tiempo posible.

Para hacer frente a esta exigencia, es lógico que prevalezca la inducción (de la práctica a la teoría; del fenómeno al principio que podría explicarlo) sobre el conocimiento teórico del sistema —una lengua dada— para proceder a su posterior concreción en los diversos hechos de habla.

Otra razón menos elevada —pero poderosa— es la creciente demanda, en el mercado escolar y en el de los adultos que ya no son escolares, de las lenguas extranjeras. Tal demanda obliga a improvisar profesorado nativo que muy frecuentemente carece de la mínima formación lingüística. Para este profesorado el método

comunicativo en exclusiva permite avanzar a base de repetir fórmulas de uso sin ascender a las molestas y comprometidas explicaciones morfológicas, sintácticas o etimológicas. Y, sobre todo, sin partir de ellas.

De la mano de esta última causa camina también la comercialización de la enseñanza de las lenguas extranjeras, sobre todo cuando el alumnado es adulto. Todo un ejército de nativos, cualificados o no, se despliegan en las campañas de verano o por las distintas academias y son explotados como temporeros a tanto la hora: ¿Cómo pedirles que enseñen al alumnado a reconocer el sistema y a expresar en dos semanas (duración media de un curso estival) todo lo que necesiten decir sobre el quién, qué, dónde, cuándo, para qué y por qué?

No olvidemos, además, que es el inglés el padre de toda esta metodología de la urgencia y el pragmatismo (hay ya, como sabemos, “gramáticas pragmáticas” para la lengua materna). Y las demás lenguas han seguido sus pautas didácticas. También el español, sin preguntarse si el método estrictamente comunicativo es igualmente eficaz para adultos y adolescentes; alumnos de enseñanza reglada (con formación gramatical simultánea en su lengua materna y, por tanto, capaces de asimilar el sistema por analogía antes que el fenómeno o hecho de habla) o alumnos libres y ocasionales de academias o talleres de lenguas.

A pesar de esta reflexión crítica, tengo que confesar que para mí es mucho más cómodo seguir un método comunicativo que trae su batería de ejercicios para no tener que elaborarlos si no lo deseo e, incluso, su “libro del profesor” para mis días de temporero. Otra cosa es que tenga un ataque de profesionalidad (demasiado frecuente). Para ese supuesto nunca encuentro un método adecuado. Lo voy creando sobre la marcha.

II) LOS EJERCICIOS QUE FAVORECEN LA PARTICIPACIÓN

Todo lo anteriormente dicho pretendía ser una declaración de principios para que la elección de un tema como el que presento no confunda al colega sobre mi didáctica. Los ejercicios que provocan la participación son imprescindibles en la enseñanza de una lengua extranjera. Lógicamente no me refiero al típico test de repetición o al de la opción múltiple que incorpora regularmente cualquier manual, sino a otros de carácter más colectivo y, a menudo, más teatralizables. Resumamos aquí algunas de las características de los ejercicios y juegos más extendidos y señalemos también algunas de las cautelas que debemos tomar antes de ponerlos en circulación en el aula:

1) Ventajas:

a) Colectivizan:

La mayor virtud de estos ejercicios es la de provocar la participación de todo el alumnado. En ese sentido serán más eficaces aquéllos que obliguen a entrar en juego a la totalidad. En estos casos cada alumno se siente responsable de una labor común y obligado a no aislarse o inhibirse para no defraudar a los demás.

b) Socializan:

Cualquiera que sea la procedencia o situación de los alumnos, los juegos o ejercicios participativos les atribuyen diferentes papeles y, tras esa máscara o en virtud de esa función, se sienten uno más dentro del equipo o grupo, creando en el mejor de los casos un mundo propio, absorbente, dentro del aula y mientras dure el ejercicio.

c) Divierten:

La mayor parte de estos ejercicios tienen estructura de competición o de escenificación teatral, es decir, de espectáculo. Es la razón por la que enganchan. Y, aunque el objetivo de la enseñanza de las lenguas no sea divertir, la diversión es un excelente aliado cuando la duración de la clase es excesiva (dos horas o, incluso, tres) o cuando comenzamos un lunes o terminamos un viernes.

d) Multiplican el rendimiento:

No sustituyen a las explicaciones, pero son el mejor auxiliar repetidor y ejemplificador de cada unidad o fase del aprendizaje (vocabulario, utilización de verbos, preposiciones...).

e) Aclaraciones y correcciones en tiempo real:

En estos ejercicios y juegos se detectan las dificultades y errores inmediatamente. El protagonista pide la ayuda del profesor y la recibe en el momento, ante una dificultad. Por su parte, el profesor corrige cualquier error que el alumno comete en su intervención, seguro de que la corrección es recibida y comprendida al instante.

2) Cautelas:

a) La edad del alumnado:

Existen ejercicios y juegos idóneos para unas edades, pero ineficaces para otras. La mayoría de ellos, sin embargo, se puede aplicar a toda edad, aunque en muchos casos el profesor deba adaptarlos a las características de sus alumnos.

b) El nivel:

La misma consideración vale para su aplicación a los distintos niveles de conocimiento de la lengua que tengan los alumnos. La adaptación casi siempre es posible. Se puede jugar al tres en raya con debutantes, si las casillas se rellenan con números o sustantivos elementales de un vocabulario visto (grupo semántico de los parentescos, por ejemplo). La misma matriz sirve para alumnos de nivel superior, si se juega con sinónimos de términos que expresan

abstracciones. Edad y niveles del alumnado son las dos variantes principales que el profesor ha de tener en cuenta para realizar la adaptación del ejercicio o juego.

c) La duración:

No se puede programar una actividad que quede rota por el timbre que

indica el fin de la clase. En estos casos la explotación del ejercicio suele quedar reducida notablemente, rota la concentración y destruido ese mundo propio hasta el día o la clase siguiente. El cálculo del tiempo, no sólo en la concepción del ejercicio, sino en su desarrollo, es esencial.

d) Los medios:

Frecuentemente surgen problemas cuando el ejercicio requiere la utilización de medios compartidos con otros profesores o para los se exige reserva previa o traslado del grupo de alumnos (salas de audiovisuales etc.). La experiencia dice que hay que ir preparado para continuar regularmente con el temario o unidad. Un fallo en una toma de comente, una desconexión de un cable, la desaparición de una cinta de video pueden arruinar toda una clase.

III) ALGUNOS EJERCICIOS PARTICIPATIVOS

1) El ahorcado:

—Se dibuja en la pizarra el bastidor de una horca (basta con una línea gruesa vertical y otra horizontal formando un ángulo recto en el extremo superior).

—Se propone la incógnita a descubrir (normalmente, una palabra de la que sólo se dice algo muy general: tiene que ver con la agricultura, por ejemplo, si el término es 'lechuga'.)

—Se va dando la palabra a cuantos alumnos la pidan, por orden,

(antes levantan la mano los que quieren intervenir), que pueden hacer preguntas hasta un número determinado. Éstas serán respondidas con "sí o no únicamente. No se puede preguntar específicamente si se trata de una palabra concreta hasta que no se han consumido las cuestiones generales o indirectas, por ejemplo ¿Se trata de un producto del campo comestible?, o ¿Es de color verde?

—Agotado el turno de preguntas indirectas, los alumnos deben proponer la palabra concreta. Cada fallo hace que el profesor trace un rasgo de la horca: cuerda, cabeza, tronco, dos brazos y dos piernas.

—Gana quien acierta antes de trazar todas las líneas del ahorcado. En caso contrario, se descubre la palabra y puede comenzarse de nuevo.

Otras modalidades: El "ahorcado puede jugarse también por equipos (dos en un aula); o comenzando directamente con propuestas concretas y trazado de líneas; o proponiendo otras incógnitas más simples: descubrir una palabra que tiene X letras. Las letras que no integren la palabra y sean dichas por los alumnos serán anotadas (para que no sean repetidas) y se penalizarán con un trazo del ahorcado. El alumno puede arriesgarse a proponer la palabra cuando lo desee, pero el fallo se penalizará de la misma manera y no habrá eliminado ninguna letra.

2) La palabra:

—Puede participar toda la clase.

—El profesor dibuja en la pizarra tantas rayas cuantas letras tenga la palabra secreta por él elegida.

—Se divide el grupo en dos equipos.

—Los alumnos que desean intervenir levantan la mano y proponen, cuando se les da la palabra por riguroso orden de petición, una letra. Sólo cuando la letra propuesta es una de las que integran la palabra puede el alumno arriesgarse a decir la palabra completa. Si no se trata de la palabra secreta, el grupo adversario tendrá dos turnos.

—Gana, lógicamente, el grupo que acierta la palabra secreta.

Otras modalidades:

Se puede jugar sin dividir el alumnado. En este caso, el profesor propone la primera palabra. Quien termine acertándola será el encargado de elegir la siguiente y dirigirá el juego desde la pizarra. En este caso, el profesor simplemente se convierte en espectador (muy recomendable para días aciagos, gripes-que-se-pasan-de-pie y demás achaques humanos).

3) Tres en raya:

(Los británicos lo llaman 'X' / 'O')

Utilísimo ejercicio. Y muy versátil. Es un cajón de sastre para hacer entrar a los estudiantes —sean escolares o adultos— en dominios poco apreciados por ellos: (formas verbales, palabras derivadas, prefijaciones o sufijaciones, términos sinónimos o antónimos...Incluso para la reproducción exacta de una frase leída por el profesor).

—Se dibuja en la pizarra una parrilla que encierre nueve cuadrados o rectángulos (cuatro líneas horizontales y cuatro verticales).

—Se propone el "objeto a descubrir o acertar (éste puede ser de lo más variado: en cada cuadrado se escriben nueve infinitivos, o sustantivos, o palabras simples que deben ser sustituidos por los correspondientes pretéritos imperfectos de subjuntivo, o adjetivos, o

palabras derivadas de las que allí figuran...).

—Se divide al curso en dos grupos: 'X' y 'O' (o 'A' y 'B').

—Interviene alternativamente un alumno de cada grupo.

—Si acierta, coloca en la casilla correspondiente el símbolo de su grupo.

—Ganará el grupo que consiga tres símbolos propios seguidos en la misma línea horizontal, vertical o diagonal.

4) Palabra oculta:

Pertenece a la batería de posibles ejercicios dirigidos a adquirir mayor facilidad de expresión, sobre todo en niveles bajos, y a enriquecer el vocabulario. Es muy útil --si el ejercicio se dirige bien-- para jerarquizar las preguntas (desde la globalidad al detalle). Por ejemplo, si se trata de una palabra, sin más concreciones, tal vez la primera pregunta debiera ser: ¿concreta o abstracta? Luego, tal vez: ¿Es un ser vivo o una cosa, un objeto?...y así sucesivamente. La jerarquización de las preguntas, como técnica indagatoria y, en general, el método adecuado para efectuar correctamente las preguntas no suelo desvelarlo hasta que ya se ha repetido el ejercicio un par de veces. Son los alumnos quienes deben darse cuenta del orden más eficaz al efectuar las preguntas. El procedimiento, por lo demás, es muy sencillo:

—El profesor escribe en un papel una palabra y luego lo coloca en su mesa boca abajo.

—Los alumnos piden la palabra, que se les va concediendo por orden de solicitud, y hacen preguntas para conseguir pistas que les conduzcan a la palabra.

—Si uno de ellos se aventura a proponer una palabra concreta y falla, no puede volver a intervenir hasta que termine ese juego.

—Gana aquél que acierta la palabra secreta.

Otras modalidades:

—Puede jugarse dividiendo el grupo en dos equipos.

—Puede dividirse el grupo en equipos de tres o cuatro alumnos. En ese caso, cada equipo pregunta tres veces, en sucesivas rondas. Cuando han terminado sus tres turnos, cada equipo escribe la palabra que cree coincidente con la que ha ocultado el profesor. Éste las va leyendo en voz alta. Si no acierta nadie, comienza de nuevo el juego hasta dar con la solución.

—La palabra a adivinar puede acotarse más. Por ejemplo: ciudades del mundo; personajes famosos; aumentos... etc.

5) Intersecciones:

Típico ejercicio de enriquecimiento de vocabulario (y para la correcta escritura de muchos términos).

—El profesor señala un campo léxico o semántico (nombre propios, ciudades de España, monedas de los distintos países, hortalizas...)

—A continuación escribe una palabra que no pertenece a esos dominios.

—El primer alumno que se acerque a la pizarra deberá componer una palabra del campo exigido utilizando una de las letras de la palabra base (cortándola perpendicularmente).

—El siguiente alumno podrá aprovechar cualquiera de los dos términos ya escritos para componer el suyo siguiendo el mismo procedimiento. Ej.: Tema: nombres propios de varón. El profesor propone la palabra base almacén. El primer alumno aprovechará una de las letras de almacén para componer un nombre de varón:

P
ALMACÉN
B
L
O

—Puede jugarse con variantes, como asignar a las chicas nombres de varón y a los chicos, de mujer, debiendo en este caso componer los nombres horizontal o verticalmente, según toque el turno a unas u otros.

6) Relacionar:

Se trata de un ejercicio que también tiene varias aplicaciones: desde la adquisición de vocabulario elemental hasta el enriquecimiento en la fase de perfeccionamiento. En el nivel más elemental puede incluso ser explotado posteriormente. Vamos a desarrollarlo:

—Se preparan imágenes de distintos objetos, tantos como alumnos, (pongamos una ventana, un cuchillo, unos zapatos... etc.) en tarjetitas o papeles independientes, uno por cada imagen.

—Se entrega a cada alumno una tarjeta. Inmediatamente., el alumno debe pensar en una acción adecuada al objeto (ventana-abrir; cuchillo-cortar; zapatos-andar).

—El profesor pregunta a cada alumno la acción anotada y, en su caso, permite la intervención de otros alumnos para hallar la solución correcta.

—Posteriormente puede explotarse, proponiendo a diversos alumnos que construyan una oración con el nombre del compañero y la imagen que éste posee. Por ej, (Nicolás abrió la ventana; Mónica anda con sus zapatos nuevos).

7) Relacionar II:

Puede disponerse de toda una batería de palabras relacionables en material impreso o fotocopiado o, si nos hemos olvidado del mismo, puede elaborarse con gran facilidad porque no requiere imágenes o dibujos. Basta con mecanografiar listas de palabras frente a las cuales deban los alumnos colocar las que mantengan la relación exigida con aquéllas. Sirve, si no hay más remedio que improvisar, escribir la lista en columna sobre la pizarra, numerando las palabras propuestas para asignar cada una a un alumno que escribirá frente a ella la solución.

8) La frase fonética:

Es un ejercicio divertido, porque es raro que el resultado final sea idéntico a la propuesta inicial. En este caso habría que pensar que hemos minusvalorado a nuestros alumnos.

—El profesor compone mentalmente una oración (la complejidad fonética y sintáctica de la misma dependerá del nivel del alumnado) y se la dice al oído (o saliendo unos segundos de clase) a un alumno. Es conveniente que se la haga repetir a éste un par de veces, hasta asegurarse de que la ha recibido correctamente.

—El alumno transmite del mismo modo la oración al compañero más próximo, sin que los demás puedan escucharlo. Así sucesivamente, hasta que se completa la cadena.

—El último alumno debe recitar en voz alta la oración o, en su caso, escribiría en la pizarra.

—Si no coincide con la propuesta inicial, se hace el camino de vuelta, uno a uno, pero en voz alta y públicamente.

—Se puede “condecorar” con una oreja de papel a cada alumno que haya interpretado erróneamente lo que le ha sido transmitido por el compañero que le precedía. No hace falta decir que la broma o tomadura de pelo debe administrarse con delicadeza. Por un detalle estúpido puede alejarse un alumno.

9) De espaldas a la frase:

—Coloquemos dos sillas de espaldas a la pizarra y, lógicamente, frente a las mesas de los alumnos, a ambos lados de la silla del profesor.

—En cada una de las sillas sentemos a un alumno, cada uno de los cuales representa a uno de los dos equipos en que hemos dividido el curso. No se les permitirá volver la cabeza ni mirar de reojo.

—El profesor escribe en la pizarra una oración o frase (la complejidad de la misma dependerá del nivel).

—Ahora intervendrán por turnos los dos representantes que preguntarán sobre la índole de la frase. Sus compañeros sólo podrán responder sí o no. Cuando el alumno del equipo 'A' formula una pregunta, no pueden responder los del 'B' para evitar desviaciones.

—Si uno de los dos cree conocer la frase, puede arriesgar la respuesta. Gana su equipo, si es correcta. Si no, el turno pasa al

otro, que podrá consumir dos turnos de preguntas y aventurar, la respuesta.

Otras modalidades:

—Se puede realizar este ejercicio dejando que sea el representante del grupo 'A' quien redacte la oración destinada a su adversario y viceversa, siempre que se limite el número máximo de palabras.

—También permitiendo que sea todo el equipo el que prepare la frase para el equipo contrario (es más entretenido y participan todos en la maldad”).

—Otra variante puede admitir respuestas estrictamente morfológicas o sintácticas, aparte del sí o el "no". Por ejemplo: ¿Qué es la segunda palabra? Un sustantivo. La adaptación depende de la finalidad que se pretenda.

10) Palabras encadenadas:

Este ejercicio también admite variantes. Puede proponerse sin limitación alguna (cualquier palabra) o restringiendo los términos a una determinada categoría gramatical o cualidad (verbos; términos abstractos;...).

El procedimiento es muy simple:

—Un alumno dice una palabra.

—El siguiente dice otra que tiene que comenzar por la última letra de la anterior. Así sucesivamente, hasta que pase todo el grupo.

Hay que restringir, eso sí, el tiempo para cada respuesta (diez o quince segundos).

11) Palabras encadenadas II:

El mismo procedimiento, pero debiendo comenzar por la última sílaba de la palabra anterior. Es más útil en grupos de nivel avanzado.

12) Números encadenados:

A partir del número 12, hasta el 98. Puede hacerse también con centenas o millares, según los niveles. Sirve principalmente para dominar la pronunciación de los numerales.

—El profesor pronuncia en voz alta un número (pongamos el número 16).

—El primer alumno debe decir otro número de dos cifras que comience por seis (62, por ejemplo). El siguiente deberá decidirse por uno que comience por dos. Hay que evitar los dobles (11, 22, 33 etc.).

13) La frase más larga:

El profesor escribe en la pizarra un número determinado de palabras (Varios sustantivos, adjetivos, verbos...). Propone a los alumnos que construyan una frase con el mayor número de palabras posible de entre las que figuran en la pizarra. Gana quien más términos incorpore correctamente, aunque debe ponerse de relieve la creatividad o especial corrección de las frases que estén mejor construidas.

Modalidades: Pueden incluirse o no incluirse en la propuesta partículas relacionantes; permitir o no que repitan dichas partículas; contar o no las repeticiones etc.

14) Campos semánticos o campos léxicos:

Es un ejercicio clásico de vocabulario. El procedimiento es muy sencillo. Se basa en la cadena:

—Se elige un campo semántico (la agricultura, la publicidad, la escuela...)

—El primer alumno que el profesor designe dice una palabra que pertenezca a ese campo ("regar", por ejemplo, si el campo semántico es la Agricultura). El siguiente deberá decir otra y así sucesivamente.

—No valen formas distintas de la conjugación, ni cambios de género o número, aunque sí los derivados o las variaciones con prefijos o sufijos, al margen de los descritos ("sembrar y "simiente" son válidas).

Otras modalidades:

Los campos léxicos son generalmente más limitados. Valen para los pequeños grupos o para hacer distintos turnos, cambiando de propuesta.

—Se propone una palabra ("vidente", por ejemplo).

—El primer alumno designado tendrá que seguir con la misma raíz, proponiendo otro término (ver, visión, televisión, visionario ...)

Estos campos léxicos ponen a veces en aprietos al profesorado que no tiene una sólida formación lingüística. Si no se conoce la etimología, cuando surge una duda, es mejor no afirmar un error ante el alumnado.

En ambas modalidades es imprescindible dar un plazo limitado a cada respuesta: cinco o diez segundos, según el nivel y la dificultad.

15) Memoria:

Es un ejercicio más útil para la ampliación de la cultura hispánica, arrastrada por la lengua, que para la simple adquisición de vocabulario (aunque también puede aplicarse al enriquecimiento del léxico).

—El profesor tiene treinta o cuarenta tarjetas (para 15 ó 20 alumnos aproximadamente). La mitad de las tarjetas llevan impreso cada una de ellas el nombre de un país hispanohablante; la otra mitad, el nombre de las capitales de cada uno de esos países.

—Muestra las tarjetas, ordenadamente, haciendo que cada alumno lea en voz alta un país y su correspondiente capital.

—Los alumnos deben hacer el esfuerzo de ir memorizándolas. Esto supone que no pueden escribir nada.

—Se dibuja en la pizarra una cuadrícula rectangular con dos filas de casillas (fila superior y fila inferior con el mismo número de casillas en blanco).

—Luego, se revuelven las tarjetas (como si fueran cartas) y se ponen boca abajo en la mesa del profesor.

—Se divide el curso en dos equipos, 'A' y 'B', y comienza a levantar carta el primer alumno que deberá escribir el nombre que aparezca en la primera casilla de la línea superior, si es nombre de país o inferior, si se trata de ciudad.

—A partir de aquí, cuando un alumno levante una carta que forma pareja con alguno de los nombres ya escritos, deberá completar el par y apuntar encima del mismo el símbolo de su equipo ('A' o 'B').

—Gana el equipo que más símbolos haya colocado.

—Si un alumno comete un error, escribiendo el nombre de la tarjeta en una casilla equivocada, el siguiente —que pertenece al otro grupo— podrá corregir el error y se verá beneficiado con un doble turno.

Otras modalidades:

En lugar de la pizarra, puede disponerse de un panel. Sería un lujo disponer de imágenes (fotografías o postales) correspondientes a los nombres de los países y capitales.

El objeto a descubrir puede ser variado. En lugar de las ciudades y países, los nombres o imágenes pueden ser de escritores y obras; producto peculiar de un país y el país correspondiente etc.

16) ¿Cómo fue la jornada?:

Es un excelente ejercicio para mejorar la expresión oral. También puede aplicarse a la fijación de los horarios.

—Se entrega a cada alumno un folio con las imágenes (en forma de viñetas) de un despertador sonando; un personaje que se levanta; se ducha; se viste; toma el desayuno; espera el autobús...etc. En el interior de cada viñeta hay un reloj en las 6.45; 7.00; 7.20 etc.

—El alumno seleccionado debe comenzar el relato de la jornada de ese ciudadano.

—El profesor puede ir cambiando de relator para asegurar la atención de todos.

—Cuando hayan concluido el relato, pueden hacerse varias rondas de preguntas en dos direcciones ¿A qué hora estaba X tomando el café? o ¿Qué hacía X a las tres de la tarde?

17) Acciones:

Son también viñetas con imágenes, idóneas para la práctica de la expresión oral. Por ejemplo, un águila que observa desde la altura a un conejo. Para simplificar los medios, sigue siendo eficaz la fotocopia que contenga las ocho o diez escenas con las que vamos a trabajar. Si podemos conseguir material de este tipo en video o — algo que parece anticuado— diapositivas, el éxito del ejercicio será mayor. Las diapositivas son un material excelente y fácil de elaborar (fácil no es sinónimo de cómodo). Para la expresión oral, marcan incluso el tiempo de intervención con el paso de imagen. Sabemos que esto está hoy superado por el power point pero convendréis conmigo en que no se dispone de un cañón de proyección en todas las aulas y que tampoco todos los profesores de lengua extranjera manejamos con soltura ese tipo de programas.

18) Todo en orden:

Seguimos con las imágenes. En esta ocasión para ir fijando los términos que expresan actividades mecánicas, muy repetidas a lo largo de los días y, al mismo tiempo, las de los objetos de uso cotidiano.

—Se seleccionan viñetas que reflejen, por ejemplo, una cama deshecha, una luz encendida, una ventana entreabierta, una T. V. en funcionamiento, una maleta cerrada, el pájaro en su jaula colgada en la pared, una bolsa de deportes cerrada con raquetas de tenis.

—Ésas y otras tantas escenas se sitúan en ocho o diez viñetas que resumen un domicilio familiar en el momento de salir de vacaciones. (En la habitación cuya cama está deshecha hay dos jovencitos cerrando una mochila, por ejemplo; si esto resulta complicado, señálese con letras "Dormitorio de Juan y Rafa").

—Los alumnos pueden mirar (e intentar grabar en su retina) las imágenes durante diez o quince segundos.

—E1 profesor ordena que den vuelta a la hoja y hace una pregunta: ¿Está todo en orden para salir de vacaciones?

—Los alumnos levantan la mano para indicar: "Juan y Rafa no han hecho la cama", "No han recogido el pájaro" etc.

Este ejercicio se presta a explotaciones posteriores. Puede indicarse a los alumnos que confeccionen una lista de todo lo que han de llevar, según sea el destino la playa, el campo, las pistas de esquí, el camping etc.

También pueden confeccionar una lista (completando lo que se ha comentado en las imágenes) con todas las labores que deben realizarse antes de partir para dejar todo en orden.

19) El intruso:

Es un ejercicio morfológico. Sirve para identificar una categoría gramatical y distinguirla entre las demás.

—El profesor lleva preparadas unas listas de palabras que, lenta pero ininterrumpidamente, va leyendo (o hace sonar, si previamente dispone de grabación). Las listas deben ser preparadas con un cierto cuidado, dependiendo del objetivo a identificar: verbos, sustantivos, adjetivos, determinados tiempos o modos de una conjugación...etc. Por ejemplo: cerro, carro, carta, cieno, seda, secta, sea, seta, signo, ala, algo, hago, alero, altar, andar.

—Se disponen dos sillas frente al alumnado, de espaldas a la pizarra, en las que se sientan dos alumnos.

—Cada vez que se pronuncie la palabra correspondiente a la categoría propuesta, deben levantarse de la silla. El primero que lo haga queda libre y elige a otro compañero para que ocupe su lugar.

—Ganará el que menos tiempo permanezca sentado.

Otras modalidades:

Puede dividirse el curso en dos equipos, en cuyo caso los dos alumnos que ocupan las sillas representan a cada uno de los equipos. Se anotan los aciertos de uno y otro para extraer el resultado final.

20) La calle:

Es un ejercicio muy gráfico y muy entretenido. Además, muy útil para el vocabulario de uso cotidiano (personas y objetos que las rodean).

—Se preparan concienzudamente papeletas o tarjetitas con informaciones varias que afectan a los supuestos vecinos de seis u ocho viviendas adosadas (números 2, 4, 6, 8, 10 de la calle del Besugo, por ejemplo. Proceso de preparación recomendado:

a) Dibújese en un folio en sentido horizontal una fila de viviendas en sección frontal (líneas de las fachadas) y señalando los distintos cortes por plantas o pisos.

b) Adjudicamos a cada altura un determinado tipo de información. Por ejemplo, el número de la casa, en el tejado; el nombre del vecino, en el ático; la edad y estado civil, en la segunda planta; familia y animales domésticos, en la primera; ocupación y aficiones, en la planta baja. Queda el sótano o, si deseamos complicarlo, podemos dibujar más plantas.

c) Rellenamos cada altura de cada uno de los números intentando que los datos permitan diferenciar unos vecinos de otros. (No

debemos adjudicar un hijo y una hija a varios vecinos; o su preferencia por el vino sobre el whisky a más de uno...)

d) Las informaciones, por separado, no nos permitirán componer el perfil de un vecino, hasta que no se contrasten con las que tienen los demás.

e) Una información tipo: al vecino que pasea con su pastor alemán todos los días a las siete de la mañana, no le gusta el vino. (Adjuntamos modelo de juego).

—Una vez preparadas las tarjetitas, se distribuyen entre los alumnos, una o varias a cada uno (según el número de éstos y de tarjetas), pero cuidando que no caigan en la misma mano dos o tres informaciones complementarias.

—El profesor se inhibe. Los alumnos deben ponerse de acuerdo espontáneamente para recoger y distribuir ordenadamente los datos en el tiempo que se les haya marcado (quince o veinte minutos).

—La solución, lógicamente, será correcta cuando presenten un cuadro (en la pizarra) en el que todos los vecinos ocupan las casas que les corresponden con todas las características diseñadas en principio (edad, estado civil, hijos o no, animal doméstico o carencia del mismo, bebida predilecta, lectura preferida etc..).

A menudo, pasados los cinco primeros minutos, el profesor advierte que aquello se ha convertido en un caos porque no hay un coordinador espontáneo. Debería reintentarlo dando algunos consejos, pero sin imponer coordinador. Sólo cuando, pasados algunos minutos, no logren ponerse de acuerdo los alumnos en este segundo intento, el profesor nombrará un coordinador y le indicará cómo debe ir pidiendo datos.

21) La coartada I:

El alumno vive en la calle Lagartija, número 17. En la trasera de su casa han encontrado la pasada noche un cadáver con signos de violencia. Se cree que se trata de un asesinato que ha tenido lugar entre las nueve y las veinte h. de la tarde anterior. La policía despierta al alumno en su casa, a las siete de la mañana, y lo lleva a comisaría para interrogarlo. La víctima era un viejo amigo (una vieja amiga, según los casos) del colegio con quien el interrogado (o la interrogada) nunca se llevó demasiado bien.

—Se preparan cuatro o cinco fotocopias para otros tantos alumnos (que van a ser los sospechosos) en las que figuran una serie de pruebas que indican dónde estuvo el sospechoso durante esa jornada (billete de autobús picado a las 8.50; entrada en la oficina a las 9.10 -puede presentar la ficha de entrada- ; un recibo que guarda por casualidad de la consumición de un café con churros, a las 10.45 en el "Café del Prado etc.) Para cada hoja puede prepararse un collage y fotocopiarlo.

—Los alumnos, por orden de petición de palabra, preguntan ¿Qué hacía o dónde estaba usted a las 10.50?, por ejemplo. El sospechoso debe responder.

—Si algún alumno encuentra una franja horaria sin explicar o considera una prueba poco convincente, puede replicar y poner en un aprieto al sospechoso.

—Finalmente, se procederá a votar quién debe considerarse inculpado.

—El profesor debería inhibirse en todo este proceso.

22) La coartada II:

Si el grupo es de adultos o de alumnos jovencitos (no niños) funciona muy bien esta segunda versión:

—El profesor da la misma noticia que se ha dado anteriormente (hallazgo de una persona asesinada cerca del domicilio de una pareja, señalando un espacio de tiempo algo más limitado, de seis a nueve, por ejemplo, en el que se estima que pudo ser asesinada la víctima).

—Sitúa aparte a un alumno y una alumna que desempeñarán el papel de pareja sospechosa. Les da diez minutos para que preparen minuciosamente qué hicieron y dónde estuvieron en ese intervalo de tiempo.

—Posteriormente, se hace salir a uno de los dos fuera del aula, donde no pueda enterarse de lo que se habla dentro, exponiéndose el otro a las preguntas de los alumnos.

—Luego entra el otro (él o ella) y se enfrenta igualmente a las preguntas.

—La votación popular decidirá si son inculpables o no.

Es un excelente juego para utilizar tiempos y modos verbales, sobre todo en los distintos pretéritos. El profesor en este caso intentará equilibrar la participación si advierte que las preguntas corren a cargo siempre de los mismos.

23) Suspense:

Este juego es el predilecto de los anglosajones. Tienen infinidad de variantes, pero todas ellas se basan en un mismo esquema: Ha habido un asesinato; hora aproximada; ambiente...

—Se prepara (como en el juego de la calle) un determinado número (de 20 a 25) de pistas que se distribuyen dispersas entre el alumnado.

—Se ofrece alguna pista engañosa para que especulen y discutan entre sí, (dentro del bloque entregado).

—El profesor se inhibe y da quince minutos para que se pongan de acuerdo, reuniendo las posibles pistas.

—No importa finalmente quién sea el asesino, aunque puede intentarse una solución que sorprenda. Lo más importante es utilizar el juego para mejorar la expresión, la comprensión y, en ocasiones, el vocabulario (escenario del crimen, muebles, objetos; verbos de voluntad, deseo, temor, duda,...).

24) El estigma:

Un alumno que anoche tuvo una pesadilla ha amanecido estigmatizado. Él no se ha dado cuenta esta mañana al levantarse, pero sus compañeros le miran de manera extraña porque se ha convertido en...

—El profesor prepara papeletas pequeñas de un tamaño algo inferior al de una galleta que llevan dibujada en una de sus caras una figura (persona, animal, objeto, forma geográfica..., según los niveles).

—Distribuye las figuras boca abajo (no pueden mirarse) a cada alumno.

—Divide a los alumnos en grupos de 4 ó 5.

—Uno de los alumnos de cada grupo coloca sobre la frente de un compañero la figura que posee, sin que el estigmatizado la vea.

—El estigmatizado debe hacer preguntas que serán respondidas con un sí o un no hasta que adivine en qué se ha convertido.

—Puede limitarse el tiempo por alumno a dos o tres minutos, porque se han de completar las rondas precisas para que los cuatro o cinco componentes de cada grupo protagonicen el juego.

25) Test.

El último es el primero. Sirve para niveles de iniciación y es un clásico test de datos personales. Muy útil para grupos nuevos, en los que no se conocen los alumnos entre sí. Rompe el fuego y elimina barreras. Además evita conversaciones molestas entre alumnos, mientras el profesor pretende comenzar el primer día.

—El profesor prepara un test con datos a rellenar: Nombre, edad, profesión y estado civil (si son adultos), lugar de procedencia, familia, estudios, aficiones, razón por la que estudia español...

—Entrega una plantilla a cada alumno y los mezcla de dos en dos para que se hagan mutuamente el test. Cuando hayan acabado (tres o cuatro minutos), deben seguir encuestando a otros, de modo que cada uno tenga, al menos, tres o cuatro fichas.

—El profesor pregunta luego a cualquiera a qué compañeros conoce y le invita a describir a uno de los registrados.

—Si hay más alumnos —debe haber— que han encuestado al descrito, podrán añadir información...o discrepar de la ofrecida.

—Se repite el proceso hasta que se haya hablado de todos los alumnos.

CALLE DEL BESUGO (NÚMEROS 2 AL 10)

En estas cinco casas adosadas viven otros tantos vecinos sobre los que tenemos diversa información desordenada. Se trata de poner en común los datos y situar a cada uno en su casa, atribuyéndole todos los datos que a él se refieren.

- La esposa y los dos hijos del Sr. Gutiérrez juegan con él a las cartas todos los viernes.

- La señorita Fina vive sola.

- Los señores Marcos pasean a su perro (un labrador) todas las tardes.

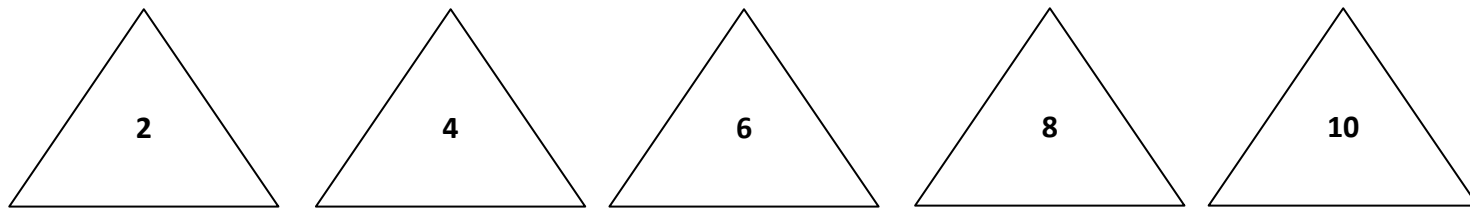
- La Sra. Lucrecia se pasa las tardes charlando con sus amigas. ("Despellejando al prójimo").

- Al vecino que vive solo le encantan los automóviles.

- La vecina viuda vive con su hija pequeña, Lucrecita, que tiene siete años.

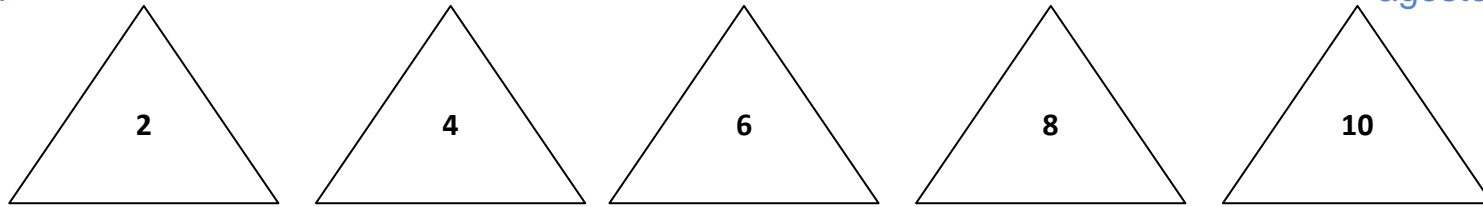
- En el número 4 no se puede jugar a las cartas los sábados porque al padre le gusta ver el partido de fútbol en la televisión.

- El Sr. Galván, que vive solo, está divorciado.



aula de español

NOMBRE	SRTA. FINA	SR. GUTIÉRREZ	SRES. MARCOS	SRA. LUCRECIA	SR. GALVÁN
ESTADO CIVIL	SOLTERA	CASADO	CASADOS	VIUDA	DIVORCIADO
FAMILIA	VIVE SOLA	ESPOSA Y DOS HIJOS	UN HIJO Y UNA HIJA	UNA HIJA PEQUEÑA	VIVE SOLO
ANIMALES DOMÉSTICOS	GATO	NO TIENEN	PERRO	PÁJARO	DOS PERROS
BEBIDAS	TÉ	CERVEZA	WHISKY	AGUA GINEBRA	VINO
LECTURAS	HISTORIA	NOVELAS POLICIACAS	ENSAYOS LITERARIOS	NOVELAS DE AMOR	REVISTAS DE AUTOS
AFICIONES	CINE LEER	FÚTBOL EN TV. CARTAS	VIAJAR PASEAR	HABLAR CON AMIGAS	AUTOMÓVILES



aula de español

NOMBRE

ESTADO CIVIL

FAMILIA

ANIMALES DOMÉSTICOS

BEBIDAS

LECTURAS

AFICIONES

“Los poemas de Ginebra, de Manuel Jurado” o ¿quién habló de la soledad del profesor en el exterior?

“Los poemas de Ginebra, de Manuel Jurado” o ¿quién habló de la soledad del profesor en el exterior?

JAVIER ATIENZA AGUADO
Asesor Técnico Consejería Educación Berna

Empecé mi colaboración en la anterior revista, “Aula de Español 11”, disculpándome porque me dejé seducir por la actualidad, relegando el tema en el que venía trabajando varias semanas. Me decidí por hacer una reseña *sui generis* de “El Abrecartas”, de Molina Foix, porque me empujó López de Abiada, el entrañable catedrático de la universidad de Berna, que había convocado al autor a un encuentro con sus estudiantes de Hispánicas. ¿Recuerdan? No, y no se lo reprocho. El relegado era un informe sobre las lecturas de obras de creación en Español preferidas por los suizos, tanto en el aula como en sus ratos de ocio. Tampoco es tan complicado: una encuesta entre los profesores suizos de Español en los colegios y en las universidades y una consulta a las principales librerías que venden obra hispánica (original o traducida). En *cocinarlo*, como declaran sin vergüenza los estadísticos, demuestra su maestría el autor del informe y en ello estaba.

Ya tenía el trabajo casi a punto para esta nueva revista cuando -soy tan débil que me he dejado seducir de nuevo- Manolo Grau, ex-maestro de ALCEs y actual funcionario de esta Consejería de Educación, puso en mis manos un libro titulado “Poemas de Ginebra”, de Manuel Jurado, catedrático de instituto y ex profesor también de ALCEs en Suiza. Lo puso en mis manos abierto por la página 43. Tuve que leer los versos que allí aparecían:

Muchacha pelirroja paseando en bicicleta por el bosque, bajo la lluvia.

Creí que eras la versión suiza de Caperucita roja, o la malévol a visión de la inocencia de Alicia en bicicleta o acaso una Blancanieves sobre pedales en busca de los enanos de la Disney. Te estuve contemplando desde en tren, con unos estúpidos poemas ajenos entre las manos. Siempre me han gustado los cuentos de hadas con niñas tontorronas o ingeniosas, porque en el fondo eran ambiguas ninfas seductoras. Tú eras la vida y viajabas en sentido inverso al mío. Como un pájaro redondo y lento ibas, como una espiral de plumas empapadas, a ras de hierba, hundida por el peso de un diluvio pulcro, ordenado, suave pero terco. ¿Rodabas hacia la lluvia o escapabas de ella en un sprint? O acaso eras sólo lluvia con melena rojiza cabalgando en una libélula con un bosque al fondo, como el telón de un teatro de escuela. Una muchachapluma eras o un pájaro ciclista sorprendido en la tarde y no suspendido de las nubes sino atrapado por el ojo de este voyeur impúdico que soy. Ahora te poseo, como una foto romántica, y para siempre, y no lo sabrás nunca. Es la verdadera esencia de la posesión del solitario. Sabré de ti cuando sea la lluvia rojiza y un deseo confuso, que rueda hacia el olvido, te lleve hacia el atlas de geografía donde guardo a cada una de mis falsas amantes.

Podría haberlo escrito yo, pero no lo hice. Al fin y al cabo, esos sentimientos son también míos; las mismas sensaciones, las mismas actitudes casi: asombro, complacencia en la contemplación despreocupada, cierta desazón ante un estímulo inesperado (no es fácil admitir cuán fácilmente se derrumba la barrera intelectual desde la que el discreto se defiende de las “ambiguas ninfas seductoras”), conversión del objeto contemplado -del sujeto seductor, seductora en este caso- en un símbolo intangible, sublimado, pero alojado para siempre en la retina de “este voyeur impúdico que soy”.

Y el sentimiento de soledad, en una superficie casi helada de la tierra; fría nieve en las montañas y los campos; fría agua a punto de quedarse inmóvil, sólida en los lagos; fría casa en los atardeceres que funden en gris el ayer y el ahora, el cuerpo y el alma -o lo que la sustituya- del profesor en el exterior.

Lo vi dirigirse (a él, al solitario profesor en Berna) por Thunstrasse, dudando si tomar el tranvía o atravesar a pie Kirchenfeldbrücke (el puente elevadísimo por el que se accede al centro histórico de la ciudad, casi volando sobre el río Aare, con los ojos implacables de los Alpes clavándose en la espalda del intruso). Y sí, decidió continuar a pie. No por prescripción facultativa, sino porque deseaba saber qué rostro pertenecía al cuerpo de mujer que caminaba delante de él con intención de acceder también a través del puente. El frío viento de los Alpes mecía la larga melena de la mujer, como si se tratara de una marea de seda, a un lado y a otro, descubriendo apenas su perfil derecho anguloso (girado levemente el cuello de cristal -el profesor se acordó de Góngora- hacia el este, siguiendo la corriente del río). Creyó reconocer a Beatriz, que no era rubia como la protagonista del soneto de Góngora; Beatriz, aquella compañera generosa, dulce y libre, maestra en dejarse acariciar sin exagerar la sonrisa ni el suspiro. Sin embargo, no era ella; no podía serlo. ¿Qué iba a hacer lejos de Madrid, de sus alumnos, de sus hijos (ya mayores, calculó, pero no demasiado

aún) sobre aquel puente envuelto en brumas, casi espectral, en Berna? Podría parecerse a Beatriz, pero tenía la espalda más estrecha, como la de Sonia, dispuesta a dejarse apretar hasta licuarse entre los brazos de ese hombre admirado, que había sido él, con cuyos versos (con su cuerpo, tal vez, pero a partir de aquéllos) quiso hacer el amor y así lo recordó cuando él ya no estaba:

“Entraré en ti con la voz, solamente sonido,
 por tus ojos abiertos, tus oídos;
 por tu boca, por
 tus poros infinitos.
 Te acercarás y temblará la piel
 tuya y mía, la misma piel fundida
 que envuelve nuestros músculos, que absorbe
 las palabras que susurro
 contigo, sobre ti, boca a boca
 para sobrevivir; para tener constancia
 de que cada botón y cada cremallera
 han de abrirse con códigos verbales
 (para ello hay que ser cómplices)
 De nada sirve ser un gran atleta, un poeta
 maldito que juega a seducirte con su estética o con
 su desesperación, si tú no abres tu piel para dejarme entrar.
 Escucha, Sonia, soy
 un hombre solitario, perdido sin tu boca en Chamberí
 (en el Café Comercial, como un Machado entristecido);
 sin tus oídos
 en la “Morte Subite”, de Jacques Brel,
 al lado de la Grande Place
 de Bruselas; sin tus ojos,
 mirándome,
 en “Le Rélais de Paris”,
 de Tánger...
 Yo sé que has existido

no con los mismos nombres —uno es un caballero—
 con el mismo calor, aunque recuerde
 tus pubis diferentes, tus cabellos
 oscuros o dorados,
 tu mirar...
 Por eso sé que existo yo también, y que el lugar
 es sólo un decorado, es siempre el mismo “aquí”,
 como cada mujer es siempre “ella”, la que ya conoce
 mi vida de memoria y el origen
 de cada cicatriz, de cada arruga.

Ella, Sonia o Beatriz, se detuvo al final de ese verso con la intención de continuar leyendo, pero con cierto desasosiego, mirándose las manos, los brazos, las piernas, el vientre, como si no fueran suyos o como si quisiera desdoblarse su cuerpo en varios, ser todas las amantes reales, las falsas amantes o las amantes virtuales del profesor solitario que, pensando en Sonia o en Beatriz estaba a punto ya de dar alcance a la mujer del puente. Aceleró el paso. Una vez superada, miró con discreción hacia atrás. No era Beatriz, ni Sonia, ni Adela, ni Gabriela ni... Era todas ellas a la vez, producto de la necesidad y del deseo; era una desconocida.

El profesor solitario pensó en Manuel Jurado y en su contemplación serena de los rincones suizos de Lausana, Berna o Ginebra. Pensó en otros muchos colegas que habían habitado los mismos espacios, visto los mismos cisnes enfermos de blancura, cuervos, lagos, jóvenes buscando sus dosis, mujeres apostadas en las esquinas de los edificios próximos a la estación de Cornevin... Su Caperucita Roja no era Sonia o Beatriz o Adela o Gabriela; era ella, la ausente, aquélla cuyo nombre no necesitaba ser recordado porque rodeaba su piel como el aire e inundaba sus ojos como el líquido salobre del que nacen las lágrimas cuando el ser humano se siente colgado en el vacío.

Volvió a mirar a la desconocida que seguía -ahora por detrás- su mismo camino y vio que resumía a todas sus amantes virtuales, pero no a “ella”, a la ausente. Se supo solo. No llevaba en su mochila el bolígrafo ni el bloc (la falta de “herramientas” podría servirle de coartada). Se supo solo, sin su piel (la de “ella”), sin su aliento. Sintió la soledad del profesor en el exterior. No pensó en sus alumnos ni en su nómina. Se encaramó a la barandilla y saltó al vacío. Kirchenfeldbrücke tiene una atracción fatal. Siempre que paso por él, camino lentamente cuando llego a su centro y dirijo la mirada al fondo, por donde discurre el Aare. A menudo aparece allí, solemne y solitario, un cisne gris con aire de viejo catedrático. Yo le llamo Manuel, aunque no estoy seguro de que fuera el autor de los “Poemas de Ginebra”.