

aula de español

Nº6, agosto 2006



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
DEL REINO DE ESPAÑA



educación
exterior

CONSEJERÍA
DE EDUCACIÓN
EN SUIZA

aula de español

Agosto 2006

DIRECTOR

Francisco Medina Rivilla
Consejero de Educación

COORDINADORAS

Núria Borda Ortiz
Blanca Lacasta Laín
Asesoras Técnicas

COLABORADORES

Núria Borda Ortiz
Juan Equiluz Pacheco
Manuel Grau
Venancio Iglesias
Blanca Lacasta Laín
José Manuel López de Abiada
Anic Werder

MAQUETACIÓN

Miguel Rodríguez

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

© EDITA: Secretaría General Técnica
Subdirección General de Información y Publicaciones
Embajada de España en Berna, Suiza
Consejería de Educación
N.I.P.O: 651-06-135-4
I.S.S.N: 1660-9387

Ejemplar gratuito.

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

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

Sumario

| | |
|--|-----------|
| Presentación | página 4 |
| Entrevista a Juan Equiluz Núria Borda Ortiz | página 6 |
| Tres poemas comentados José Manuel López de Abiada | página 18 |
| El texto poético en la clase de español. Ejercicio práctico Venancio Iglesias | página 36 |
| El uso del Diccionario para la enseñanza de Español como Segunda Lengua. Propuesta de actividades. Blanca Lacasta Laín | página 52 |
| El sistema educativo suizo y las Clases de Lengua y Cultura Españolas Manuel Grau | página 60 |
| Otavalo, entre cosmovisión andina y emigración Anic Werder | página 68 |

Presentación

Me complace presentar una nueva entrega de la revista *Aula de Español*, desde la cual esta Consejería quiere acercarse una vez más a todo el profesorado de español en Suiza, e invitarlo a trabajar conjuntamente por la promoción y difusión del español en este país.

Durante este año, y en relación con el desarrollo curricular de las Enseñanzas de Lengua y Cultura Españolas, la evaluación está siendo un aspecto prioritario de nuestro trabajo. En este marco, contamos con las opiniones y reflexiones de un experto en evaluación: el profesor Juan Eguiluz, a quien desde estas líneas queremos agradecer la pertinente entrevista que nos ha concedido.

A continuación, y como en otras ediciones, este número de *Aula de Español* ofrece a los profesores algunas propuestas para trabajar con sus alumnos.

En este caso, dedicamos especial atención a presentar sugerencias para aprender poesía y con la poesía. El profesor de la Universidad de Berna José Manuel López de Abiada nos ofrece un análisis de alto nivel de tres hermosos textos contemporáneos, y el profesor Venancio Iglesias nos sugiere una interesante forma de trabajar un poema de Federico García Lorca en el aula de español.

También presentamos una propuesta de actividades para trabajar con el Diccionario, herramienta imprescindible para el aprendizaje de un idioma, en la clase de español como segunda lengua.

Dedicamos también una particular atención al programa de las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas, coordinado desde esta Consejería, y presentamos los datos estadísticos, acompañados de algunas reflexiones, del número de alumnos españoles que están escolarizados en el sistema educativo suizo y de los que asisten a las Enseñanzas de LyCE.

En último lugar, incluimos buena parte del premio “El mejor trabajo de bachillerato en español”, que en esta VI Convocatoria ha sido otorgado a la alumna Anic Werder, de la Kantonsschule de Wohlen, por su trabajo “Otavalo, entre cosmovisión andina y emigración”. Desde esta Consejería animamos a los alumnos del sistema educativo suizo, y a sus profesores, a que opten con sus trabajos de madurez a este premio en su próxima Convocatoria.

Agradezco mucho el esfuerzo de todos los que han colaborado en esta nueva edición de *Aula de Español*. Asimismo, estaré encantado de que otros profesores de lengua y cultura españolas en Suiza encaucen sus experiencias e investigaciones a través de estas páginas.

Francisco Medina Rivilla
Consejero de Educación

Núria Borda Ortiz

Entrevista a
Juan Eguiluz

LA EVALUACIÓN COMO MOTOR CURRICULAR

Entrevista con Juan Eguiluz,

Director Académico de E.L.E., Asesores Lingüísticos

Entrevistado por Núria Borda Ortiz

Asesora Técnica de la Consejería de Educación en Suiza



Juan Eguiluz Pacheco, profesor titular de los Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca y experto en evaluación, nos brindó, el pasado mes de noviembre, la oportunidad de participar en uno de sus seminarios, que tuvo lugar en el marco del Plan de Formación del Profesorado de esta Consejería. Persona de reconocida experiencia como formador, ha sido miembro del equipo que desarrolló los DELE, la programación del Máster de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Salamanca, los contenidos del Plan Curricular del Instituto Cervantes y colaborador del Consejo de Europa. Es asimismo autor de numerosos artículos y publicaciones didácticas. En ese seminario nos hizo partícipes de su saber y de su experiencia.

A través de estas líneas hemos querido recoger algunas de sus aportaciones y reflexionar sobre el apasionante mundo de la evaluación.

Señor Eguiluz, la certificación del conocimiento y en concreto la evaluación de la lengua es un campo que se ha desarrollado notablemente en los últimos años, ocupando en la actualidad un lugar destacado en los currículos de enseñanza-aprendizaje. ¿A qué atribuye usted este impulso tan destacable?

Antes de responder a esta pregunta, me veo en la obligación, en este caso y en todos mis seminarios, de explicar el **porqué de la evaluación**. Esto viene motivado porque, si habláramos de gramática o de vocabulario, en nuestro ámbito de español lengua extranjera (E/LE), nadie necesita justificarse; todo el mundo está interesado en la gramática y en el vocabulario. Pero frente a la evaluación hay una cierta desconfianza, un cierto desconocimiento y un cierto miedo a que, hablando de evaluación, uno pueda ser evaluado. La evaluación creo que tiene un papel importantísimo en los nuevos modelos de enseñanza de E/LE, así como un papel importantísimo en la mejora del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Y en mi opinión la evaluación, como motor curricular, es imprescindible en la formación actual de cualquier profesor de E/LE.

Para hablar sobre este impulso de la evaluación en los últimos años hay que tener en cuenta, de una manera sintética, dos factores: por un lado, los **trabajos del Consejo de Europa**, que llevaron a la búsqueda de una acreditación homologable en el ámbito europeo. Esto provocó la recuperación del ámbito de la evaluación –entendido como la obtención de información válida y fiable. El mundo de la enseñanza de lenguas se volcó a esa obtención de información y a buscar modelos para hacer esa acreditación válida y fiable. Así se recuperó el mundo de la evaluación y se convirtió en un nuevo campo de experimentación. En ese ámbito se explican los DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera) y también ciertas labores auspiciadas por Cambridge, concretamente por su sindicato de examinadores, como es la creación de ALTE, la Asociación Europea de Examinadores de Lenguas. Esa es una de las líneas de trabajo de la evaluación: el encontrar modelos de acreditación que permitieran ese intercambio homogéneo pretendido para las lenguas europeas.

Otro factor de indudable importancia es el **desarrollo metodológico** en la enseñanza de lenguas extranjeras –y por tanto, también en el ámbito de E/LE–, que ha llevado a la reconsideración no sólo de la enseñanza, sino del aprendizaje. Desde el papel de la enseñanza, habíamos estado buscando modelos lingüísticos para encontrar descripciones que trasladábamos luego a nuestros estudiantes. Posteriormente hemos empezado a reconsiderar el papel del estudiante, pasando a considerarlo como un hablante de lenguas, no como una tabla rasa sino con un bagaje cultural amplio, con un bagaje de formación que se podía aprovechar en nuestros modelos.

Esto ha provocado un cambio de paradigma. En pocas palabras: se ha sustituido el paradigma lingüístico, con sus modelos formales y funcionales por un modelo de visión más amplio que es, digámoslo así, un paradigma didáctico. Aquí el elemento motor es la **visión curricular** y, dentro de ella, la evaluación es el instrumento, el modelo; **es la causa motora para la comprobación de que el proceso de enseñanza-aprendizaje**

se está desarrollando adecuadamente. Dentro del modelo curricular en el que nos estamos desarrollando actualmente, el papel de la evaluación es importantísimo porque afecta a todos los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. No sólo al resultado, como anteriormente, no sólo a la acreditación, sino a la mejora, a la búsqueda de modelos metodológicos que funcionen, de manuales que respondan. Se trata de dar protagonismo y papel al estudiante.

En resumen, el por qué de la evaluación gira entorno a las necesidades, no sólo de acreditación sino de una buena acreditación, y a su papel como instrumento de respuesta al desarrollo curricular, a los nuevos modelos curriculares en los que la evaluación es un elemento de articulación de las 5 etapas curriculares y su papel resulta fundamental para el logro de los objetivos del currículo.

Uno de los asuntos que parece que ha requerido mayor atención por parte de los investigadores y de otros expertos en evaluación es la necesidad de determinar la naturaleza de la lengua y contar con un modelo para su evaluación. ¿Por qué cree usted que han pasado a ser tan importantes estos aspectos?

Esta pregunta está estrechamente relacionada con uno de los aspectos que hemos mencionado anteriormente, el **desarrollo de los modelos curriculares**. Es decir, hay un profundo proceso de reflexión metodológica, de análisis de los modelos lingüísticos, de la naturaleza de la lengua, de su adquisición, de metodologías y en un determinado momento nos damos cuenta de que estamos logrando productos, pero nos faltan los mecanismos que articulan esos productos que, en forma de unidades lingüísticas, estamos trabajando.

La necesidad de unos modelos que no atiendan sólo al final del camino –a los objetivos lingüísticos– sino que atiendan al desarrollo del camino y a dotar de mecanismos a los estudiantes –a los aprendices–, que les permita incorporar o articular esas unidades finales dentro de un marco más amplio, nos lleva a los modelos procesuales, a la búsqueda de respuestas metodológicas, de experiencias de aprendizaje que nos permitan superar las dificultades que se producían por centrarnos sólo en las unidades objeto de descripción. La lengua como instrumento de comunicación nos lleva a la búsqueda de los procesos que activan esa comunicación. No basta con saber sobre la lengua y no basta con saber sobre la comunicación; no basta con acumular esas unidades, sino que necesitamos el ámbito procesual que convierte en operativas esas unidades.

Esto provoca que haya una recurrencia a otros ámbitos y en este punto el paradigma didáctico nos presenta el currículo, que existía anteriormente, pero que estaba concebido desde esos propios contenidos. Estamos hablando de una visión amplia del currículum en cinco etapas y una de ellas es la evaluación. Dentro de esas etapas curriculares la

evaluación es el eje que articula, que organiza, que verifica, que comprueba, que determina el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La naturaleza de la lengua nos llevaba a contenidos; la realidad de la comunicación nos lleva a leer, a hablar, a escribir y a escuchar. Y hay que buscar mecanismos que nos permitan lograr todo esto –mecanismos que nos permitan lograrlo y mecanismos que nos permitan verificarlo. De este modo la evaluación, como etapa curricular, está presente desde el principio hasta el final del proceso, e incluso después, con las famosas acreditaciones.

Así, la naturaleza de la lengua es importante, pero lo es desde una perspectiva de evaluación porque no nos bastan los contenidos lingüísticos, sean formales o funcionales. La evaluación busca verificar procesos de comunicación y éstos se manifiestan hablando, leyendo, escribiendo y escuchando.

La aportación del Marco común europeo de referencia, con el diseño de escalas de nivel de dominio ¿de qué manera ha contribuido a facilitar la labor de los examinadores y creadores de exámenes?

Yo formularía la pregunta al revés: ¿qué es lo que la evaluación ha aportado al Marco? El *Marco común europeo de referencia (MCER)* es el parámetro de referencia que siempre hemos deseado todos los docentes, todos los aprendices, todos los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero su origen está en la evaluación, porque una de las condiciones de una evaluación, que permita una acreditación válida y fiable como son los DELE, está en establecer claramente el parámetro de referencia, en establecer claramente los niveles, en establecer claramente en qué condiciones se encuentra el candidato a la hora de acreditar que puede hacer determinadas actividades en la lengua objeto de aprendizaje.

Esta aportación de la evaluación se puede percibir directamente en el Marco. Todos los trabajos, todas las acreditaciones, todas las descripciones de lo que el candidato puede o debe hacer en los diferentes niveles tienen un origen común: el ámbito de la evaluación, especialmente los trabajos de ALTE. El MCER es el desarrollo sistemático, adecuado y vital que modelos de evaluación habían desarrollado a la hora de establecer la lengua, la naturaleza de la lengua en términos de comportamiento lingüístico -hablar, escribir, leer y escuchar- frente a los tradicionales contenidos lingüísticos, que nos llevaban a modelos orientados, o bien sobre el sistema, o bien sobre aspectos del funcionamiento del sistema, pero deudores de la lengua y un poco ajenos a la realidad de la comunicación.

El Marco es en estos momentos –y perdón por la expresión– la Biblia de los que nos dedicamos a la enseñanza de lenguas extranjeras. Es la Biblia porque por fin tenemos recogido en un documento objetivos, necesidades, contenidos, experiencias de apren-

dizaje para hacer operativos esos contenidos, un procedimiento de evaluación que articula todo esto y que verifica si se cumplen o no los objetivos, y tenemos una acreditación.

Los conceptos validez y fiabilidad ¿siguen siendo los requisitos básicos, es decir, la garantía de cualquier instrumento de evaluación?

Esta pregunta se refiere a **un aspecto de la evaluación: la elaboración o construcción de pruebas objetivas**. Validez y fiabilidad son requisitos inherentes a una parte de la evaluación, a la creación de pruebas, de instrumentos ajustados –junto con otras muchas posibilidades de la evaluación, como es la observación, la autoevaluación, los cuestionarios, el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje y de todos sus agentes.

Evidentemente, la validez y fiabilidad son requisitos de las pruebas objetivas y subjetivas, las llamadas pruebas globales, que buscan la acreditación. Sin las garantías de validez y fiabilidad no podemos fiarnos del instrumento. Esa es una forma de construir un instrumento, llamémosle así, de análisis cuantitativo, pero la evaluación, como ya he señalado, nos aporta otros muchísimos elementos de análisis que deben ser considerados y que no son sólo cuantitativos, sino cualitativos.

La evaluación es un proceso; un proceso compuesto por muchos elementos y lo que hacemos es hablar en este momento de validez y fiabilidad, uno de los requisitos de la evaluación a la hora de medir o cuantificar algo.

Junto con validez y fiabilidad, hay quien habla de la ética como una tela de araña que lo cubre todo. ¿Qué tiene que ver la ética con la evaluación?

La ética viene motivada por el hecho de que una evaluación no es como ocurría muchas veces en mi experiencia de aprendizaje: llegaba un profesor y decía "hoy examen". "Vaya, pero ¿por qué? ¿qué hemos hecho?" Respondía a una especie de sanción o castigo. Esto viene motivado por lo siguiente: una evaluación válida, fiable y adecuada tiene que establecer claramente cuáles son las premisas y cuáles son las condiciones para unos y para otros. Tiene que contemplar el cumplimiento de una serie de reglas. La evaluación nos da un pacto, un modelo, pero un pacto que debe ser cumplido por una y otra parte, que no se impone sobre otra de las partes. La **ética de la evaluación** está en garantizar que se van a preservar todos los derechos del candidato, en este caso en la evaluación de lenguas, y que se van a respetar esos fundamentos. Y que esto no surge al azar, o por la improvisación, sino que responde a un modelo claramente definido, perfectamente establecido y perfectamente organizado. Pensemos en las pruebas lingüísticas, que tienen que definir claramente el parámetro de referencia, tienen que establecer claramente cómo

se va a verificar todo eso en un formato de prueba. De qué partes consta esa prueba, qué tipos de ítems va a contener y qué valoración van a tener en función de los resultados de esa prueba. Y eso es algo sabido, y es algo que hay que cumplir y hay que dar toda la información para que todos participemos adecuadamente en las reglas del juego.

Sobre este punto quisiera sugerir la lectura de un artículo de José Ramón Parrondo, del Instituto Cervantes, en el *Vademécum para el profesor de español* de editorial SGEL, en el que se presentan unas reflexiones muy interesantes sobre este tema.

¿Es lo mismo evaluar que examinar?

Esta pregunta tan breve normalmente lleva a reflexiones muy largas y a respuestas un poco ambiguas. Está muy relacionado con lo anterior; **la punta del iceberg, el examen, es una parte** y una de las posibilidades de la evaluación. La evaluación es un proceso que se articula en torno a la experiencia de enseñanza-aprendizaje y que busca verificar el funcionamiento de los agentes. Pero verificarlos, no en cuanto a instrumento o en cuanto a elemento sancionador del tipo "pasa o no pasa", sino comprobar, analizar, observar y, en función de los datos obtenidos, tomar decisiones para la mejora del proceso educativo.

Uno de los modelos es el examen y, precisamente, el examen puede tener muchas variedades o posibilidades. Lo que ocurre es que una evaluación nos exige requisitos de validez y fiabilidad, y el examen, en este caso una de las partes de la evaluación, debe cumplir también esos requisitos. Pero volvemos a lo mismo: evaluación es algo mucho más amplio y mucho más rico en su contenido que el examen. No podemos confundir la parte con el todo, aunque sea una parte que normalmente implica muchas cosas y por eso afecta a muchísimos participantes, especialmente a los candidatos, y les lleva a considerarlo como el elemento crucial. Digamos que, esa parte de la evaluación que es el examen es la manera de demostrar, o de acreditar, o de justificar, de una manera precisa y objetiva los resultados de algo, pero es sólo eso: una parte.

¿Existen alternativas a los exámenes para obtener información acerca de los procesos de aprendizaje de una segunda lengua?

Por supuesto que hay alternativas, dentro de la evaluación, a los exámenes, porque, volvemos a lo mismo, no se puede identificar la parte con el todo. Las fichas de autoevaluación se utilizan para hacer consciente al que aprende de cómo está aprendiendo y que tome posiciones al respecto; y no es un examen en términos de "pasa o no pasa". Un diario de aprendizaje, o el intento del *portfolio*, pretenden hacer consciente al alumno de cómo se está desarrollando ese proceso. En ese caso la evaluación no es una evaluación

cuantitativa, donde se depende del pasa o no pasa, sino que adopta otras formas, formas cualitativas, formas de reflexión, formas de consideración, formas de si funciona o no funciona y obliga a pensar el porqué no funciona.

La evaluación contribuye a hacer reflexionar al profesorado –"¿por qué yo, enseñando tan bien el subjuntivo, mis alumnos no lo aprenden? ¿son tontos mis alumnos –perdón por la expresión– o yo no lo estoy haciendo bien?"–. Y eso es evaluación, y eso es autoevaluación. Evaluación es análisis, observación, es buscar mecanismos para obtener información y buscar formas que permitan, no sólo considerar esa información, sino tomar medidas para hacer que aspectos que no funcionan, funcionen adecuadamente. Y no sólo, vuelvo a repetir, como un examen al final de un curso. Eso es una parte de la evaluación. Lo que buscamos es que nuestro proceso, tanto el de profesores como el de alumnos, como el de instituciones, como el de materiales, sea el mejor posible, y tener modelos e instrumentos que nos permitan la toma de decisiones, y tener modelos e instrumentos de observación, y tener todo un constructo que nos permita hacer esas cosas. Y ese constructo nos lo da la evaluación.

¿Por qué, dentro de los aspectos que se miden en una evaluación, la expresión oral es el que parece plantear mayores problemas?

La expresión oral no presenta problemas, lo que presenta es otro tipo de dificultades. La evaluación nos da pautas y criterios y caminos para superar esas dificultades. Evidentemente, dentro de una prueba objetiva podemos predeterminar cuál es la respuesta del candidato, pero en la expresión oral, o en la expresión escrita –da lo mismo una que otra– esto no es así porque nos vamos a encontrar con candidatos que dan respuestas muy amplias, candidatos que dan respuestas muy cortas, candidatos que dan respuestas en las que jamás hubiéramos pensado y que sin embargo están relacionadas. Tenemos por tanto una indeterminación en cuanto a la respuesta del candidato. Lo que hay que buscar es un modelo o una técnica que nos permita homogeneizar la respuesta por parte de los que estamos examinando o de los que somos evaluadores de lengua. Y eso son los **criterios**. Estas pruebas, que la evaluación llama pruebas subjetivas, se intentan afinar, o se intentan ajustar, en relación con la validez y la fiabilidad, mediante la homogeneización de la respuesta. Es decir, dos evaluadores distintos, aplicando los mismos criterios sobre una determinada actuación lingüística, tendremos que llegar a una valoración unívoca final. Eso es lo que propone la evaluación. Eso es lo que propone la técnica de evaluación de las pruebas subjetivas.

Evidentemente la expresión oral y la expresión escrita forman parte de los exámenes de lenguas y, dentro de ellos, de las pruebas de grado de dominio –de las pruebas de nivel– entendiendo pruebas de nivel como acreditación. Evidentemente es una parte que presenta dificultades, pero no problemas. Presenta dificultades de evaluación, pero la evaluación nos da técnicas y lo que hacemos es aplicar técnicas de evaluación.

¿Hasta qué punto, en las llamadas pruebas subjetivas, el establecimiento de distintas categorías –adecuación, estructura, corrección gramatical, vocabulario– y el desarrollo de bandas de puntuación logran aportar objetividad?

La objetividad es algo que siempre se le exige a la evaluación y no se le exige a otras cosas. La objetividad pura no existe; normalmente nos movemos en segmentos en los que un extremo está más próximo a la objetividad y otro extremo está más próximo a la subjetividad. El MCER se refiere a las pruebas subjetivas como **pruebas de puntuación objetiva**, en las que intentamos objetivar la puntuación final, e intentamos ajustar los procedimientos de evaluación para buscar una respuesta lo más homogénea y unívoca posible. Los criterios y las bandas de puntuación lo que buscan es facilitar esa labor por parte del evaluador. A partir de ahí, entrenamiento, mucho entrenamiento. ¿Confianza ciega? Yo estoy convencido de que las técnicas de evaluación de las pruebas subjetivas funcionan. ¿Que hay casos en los que no funcionan? Sí ¿Que proporcionan una objetividad absoluta? No lo sé. Lo que sí sé es que desde un principio ético-científico se intenta conseguirlo para respetar al máximo al candidato, pero también puedo decir que en mi experiencia de muchos años vinculado a la evaluación pocos son los evaluadores que, tras una sesión de criterios, no han encontrado en los criterios formas para llegar a una evaluación lo más ajustada posible con otros compañeros.

Ahí me encanta recordar un ejemplo que pongo siempre en mis charlas sobre evaluación: al principio, como he indicado, escepticismo; después la gente se va animando y finalmente empiezan a evaluar a la evaluación. ¿De qué forma? Pues intentando poner los casos más peregrinos y más insólitos para ver qué respuesta le da la evaluación, porque empiezan a creer, pero creen tanto que quieren hacerle la prueba de la infalibilidad.

Yo creo en los criterios, y creo que con unos criterios operativos se puede llegar a una evaluación válida y fiable, especialmente de las pruebas subjetivas.

En uno de sus artículos, habla usted de una doble distinción: la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de grado de dominio (prueba de nivel). ¿Cómo pueden convivir, en un programa como las Enseñanzas de Lengua y Cultura Españolas, las necesidades propias de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje con las necesidades institucionales de certificar el logro de un determinado grado de dominio?

Esa distinción que yo hago entre la **evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación del grado de dominio** la he utilizado siempre como un modelo de acercamiento o un modelo sintético de división de la evaluación de lenguas. Pruebas relacionadas con un proceso de enseñanza-aprendizaje y pruebas relacionadas con un grado de dominio de la lengua. Evidentemente hay una clara conexión; las personas que llegan a los DELE o a otras pruebas de verificación de grado de dominio vienen del

proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que ocurre es que en ese proceso de enseñanza-aprendizaje existen diferentes modelos de evaluación; existen diferentes técnicas de evaluación y existen diferentes modalidades de examen. Las modalidades de examen, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, normalmente van muy relacionadas con el manual, con el proceso de enseñanza, etcétera. Por el contrario, en la verificación del grado de dominio lo que se busca es la demostración de un determinado comportamiento lingüístico. Pero esta distinción, que yo normalmente hago para introducir en el ámbito de la evaluación a los profesores que participan en mis seminarios, en realidad lo que hace es que nos fijemos en diferentes etapas de un mismo proceso. Me explico: antes hablaba de un segmento; el segmento es "no saber la lengua - saberla". En el "no saber la lengua" hay un proceso –el de enseñanza-aprendizaje– y ese proceso de aprendizaje hace que nuestros estudiantes progresen. Ese progreso, en un determinado momento, tiene que ser acreditado y ahí aparecen las pruebas de grado de dominio. Digamos que aprender una lengua es un proceso que va del no saber al saber, y la acreditación del grado de dominio es una de las diferentes etapas de ese camino, en la que se verifica si realmente hemos aprendido o no. Es un poco el ejemplo que yo siempre pongo de la **evaluación formativa** frente a la **evaluación sumativa**. Sumativa nos lleva automáticamente a la cuantificación y nos lleva a la frialdad de los números. Pero una evaluación que se precie, para llegar a un número tiene que realizar un proceso de análisis y ese proceso de análisis lo que atiende es a la formación. Son por tanto, diferentes etapas dentro de un mismo segmento; es decir, no hay evaluación sumativa si no hay una evaluación formativa, y no hay una evaluación formativa si no hay unos mecanismos o unos criterios de análisis para la evaluación.

Evidentemente lo que estamos haciendo es fijarnos en diferentes aspectos del camino. Claro, yo, como profesor, me preocupo por si mi estudiante está aprendiendo o no, y de dotarle de los mecanismos necesarios para el uso de la lengua. Pero la acreditación del grado de dominio lo que hace es verificar si mi trabajo como profesor ha funcionado o no y, si no ha funcionado, yo, respetuoso con la evaluación, tendré que preguntarme el porqué, y tendré que ver hasta qué punto mi labor formativa es la adecuada o no. Y esa acreditación tiene que ofrecerme todas las garantías de las que hemos ido hablando a lo largo de esta charla.

¿De qué manera las escalas de evaluación con fines diagnósticos que existen en Internet, como por ejemplo el proyecto DIALANG, pueden ayudar al estudiante de E/LE en su propio proceso de aprendizaje?

Hablando de DIALANG, nuevamente vuelvo a pensar en el *Vademécum del profesor de español* y en el trabajo de Parrondo del Instituto Cervantes. La importancia del que aprende; y el que aprende necesita referencias y escalas de autoevaluación, fichas de autoevaluación, reflexiones sobre cómo se está produciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje, el diario de aprendizaje, el portfolio, donde se van recogiendo todas las

incidencias del proceso de enseñanza-aprendizaje. Todos ellos son aspectos de la evaluación que están ahí, que no se trabajaban y que lo que buscan es incorporar al que aprende y darle las referencias oportunas.

Modelos de este tipo lo que nos hacen es ser conscientes de dónde estamos, de cuáles son nuestras necesidades y nos hacen reflexionar sobre cuáles son las medidas oportunas para modificar lo incorrecto o mejorar en lo que no llegamos. Análisis, observación y toma de decisiones: evaluación.

Por último ¿qué retos se le plantean a la evaluación en el siglo XXI?

Los retos de la evaluación del siglo XXI siguen siendo importantes. Y es seguir aportando cosas. Empezamos con los exámenes y acabamos construyendo pruebas de evaluación válidas y fiables. Empezamos con las fichas de autoevaluación y continuamos con el aprender a aprender. Hablamos del que enseña y empezamos a tener cuestionarios para analizar hasta qué punto funciona o no funciona nuestra labor. Hablábamos de manuales y tenemos parrillas de análisis. Evaluación es eso: observar, ver, tomar decisiones y facilitar los instrumentos adecuados para que esta labor cada vez sea mejor. Evaluación es un test; evaluación es un cuestionario; evaluación es la reflexión de un alumno sobre cómo le va en sus clases de E/LE; evaluación es cuando un profesor percibe las diferencias entre enseñar español en España y enseñarlo en el extranjero; evaluación es observar, ver, analizar y generar instrumentos que nos permitan seguir observando, viendo, analizando y, sobre todo, mejorando.

Muchas gracias, Profesor Eguiluz.



Juan Eguiluz impartiendo, en Berna, un curso de formación del profesorado.

José Manuel López de Abiada

Tres poemas comentados

TRES POEMAS COMENTADOS: "CANCIÓN DEL JINETE", "SE EQUIVOCÓ LA PALOMA", "LA MALCASADA"

José Manuel López de Abiada (con la colaboración de Javier Letrán)
Universidad de Berna

La poesía es anterior a la escritura. Si en el Siglo de Oro gozaba aún de mayor prestigio literario que la novela o el teatro, con el realismo del siglo pasado pasa a un segundo plano. Entre tanto sigue siendo un género noble, pero por lo general poco lucrativo, excepción hecha de las "puestas en música" por cantaores o cantantes "mediáticos". Se dirá que el conocido adagio latino (*Poesía non dat panem*) tiene muchos años, que ya entonces la poesía había perdido crédito en el patio literario de Monipodio y que el monopolio lo tenían unas pocas "plumas de oro". Sin embargo, se sigue escribiendo poesía; y no parece aventurado afirmar que el oficio de poeta no puede ser reemplazado por las máquinas. En la enseñanza, la poesía ha cedido espacio a la novela, al cuento, al teatro y a las adaptaciones cinematográficas, pero todavía sigue viva. Comentar un poema suele ser tarea difícil para alumnos y profesores. Los comentarios que siguen no tienen intención "metodológica", pero sí desean ser una ayuda. El tercer comentario ha sido escrito en colaboración con el joven estudioso Javier Letrán.

1. FEDERICO GARCÍA LORCA: "CANCIÓN DE JINETE"

García Lorca es el poeta español contemporáneo que más personajes memorables ha pergeñado en sus composiciones. Son figuras bien talladas, pese a la escasez de medios con que las labra; figuras que protagonizan historias "menores" que, sin embargo, desbordan las estrechas lindes de la norma por la intensidad con que persiguen sus fines y por la hondura telúrica de sus instintos. Son personajes que luchan a brazo partido por su libertad, a sabiendas de que pueden morir en el envite. La muerte espera con frecuencia al final del trayecto, muerte por lo general prematura, que mana de la profunda herida de la vida de los protagonistas y que puede a su vez tener categoría de personaje. Es entonces cuando la muerte, huésped asiduo, se enfrenta, uno a uno, a los demás protagonistas de la obra.

Entre los múltiples personajes lorquianos, el jinete es uno de los más significativos, porque hace suyos los códigos literarios del viaje, porque se hace a la aventura y está abocado a los sucesos oscuros, porque desafía a la suerte al echarse al camino, consciente casi siempre de que en el trayecto espera la muerte. En "Sevilla" (*Poema del cante jondo*)

aparece el verso “Córdoba para morir”, con función de estribillo y en estructura dual o apareada: “Sevilla para herir. / Córdoba para morir.” Córdoba, Sevilla o Granada son ciudades que, con frecuencia, aparecen personificadas y provistas de una fuerte simbología. En “San Rafael. Córdoba” (*Romancero gitano*) es quizá donde mejor se puede seguir el desarrollo gradual del proceso de personificación y simbolización de las tres ciudades, y de él se desprende con claridad que Córdoba no tiene un significado unívoco ni una simbología precisa o que, menos aún, es un espacio aciago que encarna la desgracia. Lo que no significa que algunas acepciones no tengan significados parecidos o incluso equivalentes, o que el sistema carezca de una simbología determinada. Más bien se trata de una simbología que es configurada *ad hoc* por cada composición poética: cada poema conforma y establece su propio sistema de sentidos, de símbolos, de valores simbólicos.

El significado prioritario de “Canción de jinete” es el del deseo frustrado, el de la muerte gratuita y arbitraria, el del desenlace trágico que impide al individuo llegar a la meta y realizar sus esperanzas. Francisco García Lorca ha señalado en un trabajo preciso y madrugador¹ que los principales valores del poema radican en su poder evocativo, en su capacidad dramática y en el halo de misterio que lo circunda.

Se trata de las características principales de toda la poesía lorquiana, pero aquí aparecen condensadas en el breve espacio de dieciséis (o, mejor, catorce: los dos primeros se repiten al final) versos, enriquecidas además por una alta musicalidad, una insólita fuerza lírica y una extraordinaria tonalidad popular. Las capacidades evocadoras están potenciadas por la repetición del término Córdoba (que aparece cinco veces) y los adjetivos lejana y sola, que definen la distancia y caracterizan a la ciudad en los versos segundo y último: “Córdoba. / Lejana y sola.” A ello se añade el valor simbólico de componentes que se repiten con frecuencia en la poesía de Lorca y que aquí constituyen un sistema de alto valor simbólico y aparecen a su vez repetidas: jaca, luna y muerte. Córdoba es, amén de un lugar concreto, un espacio simbólico, en el que anida la agobiante amenaza de la muerte, lista para emprender el vuelo desde las torres y abalanzarse sobre el jinete, que sabe que su esfuerzo es vano, porque nunca alcanzará la meta soñada:

*Córdoba.
Lejana y sola.*

*Jaca negra, luna grande,
Y aceitunas en mi alforja.
Aunque sepa los caminos
Yo nunca llegaré a Córdoba.*

*Por el llano, por el viento,
Jaca negra, luna roja.
La muerte me está mirando
desde las torres de Córdoba.*

[1] Francisco García Lorca: *De Garcilaso a Lorca*, Madrid: Ediciones Istmo, 1984, Edición y prólogo de Claudio Guillén, págs. 249-260.

¡Ay qué camino tan largo!
 ¡Ay mi jaca valerosa!
 ¡Ay que la muerte me espera,
 antes de llegar a Córdoba!

Córdoba.
 Lejana y sola.

La riqueza semántica y la capacidad evocadora de este breve poema, la polivalencia significativa de cada uno de los términos clave están potenciadas por la opacidad del entorno, envuelto en una especie de nebulosa en la que predominan los elementos sombríos y crepusculares. Y también, como señala Francisco García Lorca en el artículo citado, por la “imprecisa duración del viaje del sentenciado caballero y el ambiente sonámbulo” que volverá a aparecer en algunos romances (pág. 252).

2. RAFAEL ALBERTI: “SE EQUIVOCÓ LA PALOMA”

1. Preliminares

Rafael Alberti llegó a París, acompañado de su esposa, el 12 de marzo de 1939; se embarcaron rumbo a América el 10 de febrero del año siguiente. La respuesta a la posible pregunta de las razones del rápido abandono de la capital gala son varias. Sin embargo, el móvil principal que lo empuja hacia el continente americano queda expresado en tres versos del último poema de *Vida bilingüe de un refugiado español en Francia*: “Miremos a otro lado que no resuene a sangre. / Bajo la Cruz del Sur / cambiará nuestra suerte. América.”

El título del poemario se debe, por tanto, a la realidad lingüística de los españoles refugiados en Francia, obligados a una “vida bilingüe”, a hablar una segunda lengua para poder comunicarse. Se trataba de refugiados españoles republicanos, por lo que en la Francia del 39 eran con frecuencia asociados con términos tan poco atractivos como *revolución*, *guerra civil* y afines. Ve bien Marie Laffranque cuando apunta con respecto al español y a su imagen en la Francia de 1939-1940: “De toute façon, c'est un individu exotique et a priori non recommandable, puisqu'il nous vient d'un pays pauvre, lui-même peu estimé.”²

2. “Se equivocó la paloma”

Cuando Alberti y su esposa se refugiaron en París, al comienzo vivieron en un hotel, pero pronto se instalaron en una casa junto al Sena en el Muelle del Reloj, que compartieron con Pablo Neruda y Delia del Carril. Durante su estancia parisina, Alberti y su mujer tra-

[2] Marie Laffranque: “Rafael Alberti, réfugié espagnol”, en VV.AA.: *Dr. Rafael Alberti. El poeta en Toulouse. Poesía - Teatro - Prosa*, Toulouse-Le-Mirail: Université, 1984, pág. 245.

bajaron, gracias a la mediación de Pablo Picasso, en radio Paris-Mondial, como locutores de habla española en sus emisiones para América Latina. Su cometido era leer cada hora las noticias, desde las siete de la tarde a las siete de la mañana, por lo que entre hora y hora el poeta disponía de algún tiempo para trabajar en sus cosas. Alberti cuenta en sus memorias que, tras semanas de desesperación, pudo escribir poesía de nuevo, pese a las exigencias de la emisión:

Cuando llegué a París mi estado espiritual era negro, desesperado. El final de nuestra guerra, con la insurrección, en Madrid, del coronel Segismundo Casado, me había hundido en el mayor desánimo, apoderándose de nosotros, los recién exiliados españoles, el túnel de la más tremenda incertidumbre. En Francia no había escrito aún ninguna poesía. Como dije, me puse a traducir a Racine. Pero una de aquellas noches, de las más solitarias, en mi estudio de la radio parisina, poseído de no sé qué extraños impulsos, comencé a escribir una canción cuyo comienzo era:

*Se equivocó la paloma.
Se equivocaba.
Por ir a norte fue al sur.
Creyó que el trigo era agua.
Se equivocaba.*

Cuando llegué al final me quedé sorprendido:

*(Ella se durmió en la orilla.
Tú en la cumbre de una rama.)*

No comprendo yo cómo en aquel sumergido estado de angustia en que me hallaba me había podido salir una canción como aquella. La leí, la releí, no hallándole ni el más remoto rastro del estado que me invadía. Era un misterio su aparición. Abriéndose vuelo entre los cielos y los campos de la muerte que arrastraba conmigo, aquella paloma había llegado hasta mis manos, traspasándola con aire de escritura a una hoja blanca de papel que tenía sobre mi mesa.³

He aquí, en versión del propio autor, el sorprendente arranque de uno de sus poemas más conocidos, que concluiría un año después, tras su llegada a Buenos Aires.

3. El mundo al revés, una interpretación política de la canción

La inversión del orden “natural” de los elementos en el modelo del mundo al revés goza de una larga tradición en la literatura universal. Con frecuencia se trata de una tematización paródica referida a las normas sociales y del comportamiento, especialmente en textos narrativos de la épica menor o en el arte de la Edad Media tardía. No es ésta la oca-

[3] *La arboleda perdida*, Barcelona: Seix Barral, 1987, págs. 103-104.

sión para abordar definiciones o calibrar detalles sobre el concepto de mundo al revés; paso sin más preámbulos al comentario de la canción, cuya versión última reproduzco:

*Se equivocó la paloma.
Se equivocaba.
Por ir al norte, fue al sur.
Creyó que el trigo era agua.
Se equivocaba.
Creyó que el mar era el cielo;
que la noche, la mañana.
Se equivocaba.
Que las estrellas, rocío;
que la calor, la nevada.
Se equivocaba.
Que tu falda era tu blusa;
que tu corazón, su casa.
Se equivocaba.
(Ella se durmió en la orilla.
Tú, en la cumbre de una rama.)*

Se impone comenzar por el principio, e.d., por el título de la sección que arroja la canción (“Metamorfosis del clavel”) y por el del poemario que la integra (*Entre el clavel y la espada*). Las razones son de peso: a) en la sección aparece el término *metamorfosis*, que apunta a una transformación, a un cambio concreto; y b) el título del poemario está marcado por una inconfundible dualidad, que se irá revelando en los textos cual nítida divisoria de aguas, encrucijada o incluso bifurcación. Por lo demás, ambos términos –*clavel* y *espada*– quedan definidos en las sendas citas de Góngora y Lope, por lo que deducimos que *clavel* designa preponderantemente lo amoroso-contemplativo (e.d., lo lírico *sensu lato*) y *espada* lo combativo, la lucha por las propias convicciones y el compromiso político (e.d., *sensu stricto*, lo épico). Nadie mejor que Alberti para referirse a unas circunstancias y a un tiempo tan determinantes y determinados y a una coyuntura política en la que nacen y a la que tan directamente aluden tanto la canción que nos ocupa como la truncada autobiografía poética *Vida bilingüe de un refugiado español en Francia*, que brota del mismo venero y se nutre de las mismas vivencias, situaciones y circunstancias que *Entre el clavel y la espada*. La interpretación en clave política de la canción está justificada.

No se me escapa que las notas y comentarios sobre el poema son numerosos, incluso antes de que Marina Mayoral publicara su elogiado análisis en un difundido volumen colectivo⁴, posteriormente recogido también en otras ediciones. Los aspectos más relevantes de la tesis de Mayoral sobre la equivocación de la paloma están recogidos en los pasajes siguientes:

[4] Aludo a VV.AA.: *El comentario de textos*, Madrid: Castalia, 1973.

Pues bien, “se equivocó la paloma” *está aludiendo* a este tipo de realidad: a la destrucción de las leyes naturales, al error del instinto, a la equivocación de lo que no debe equivocarse jamás, so pena de caer en el caos y en el desorden absoluto.⁵

Los errores que aparecen reseñados son de dos clases: unos, totales, incomprensibles, muestra de esa destrucción del instinto de que ya hablé. Son los siguientes: “Por ir al norte fue al sur”; “(creyó) que la noche (era) la mañana”; “(creyó) que la calor (era) la nevada”. Aquí, se confunden términos inconfundibles, se cae en el caos. Otros errores, sin embargo, no son de esta clase; podríamos decir que son errores “parciales” o “poéticos”: “Creyó que el trigo era el agua” se trata de un error, pero un error perfectamente comprensible: el trigo movido por el viento “parece” agua. (págs. 201-202)

La última impresión recibida es el error de creer que un corazón era su casa. El amor, el impulso que lleva a la paloma hacia un corazón, es de la misma índole, tiene el mismo carácter que el impulso que la guía en sus migraciones, tiene la misma raíz orgánica y vital que su vista, que su sentido del tacto; y, como ellos, está equivocado. Pero la paloma es el poeta. (pág. 204)

Estoy sustancialmente de acuerdo con la interpretación de Marina Mayoral, incluida la afirmación “la perentoria paloma es el poeta”, si bien, a mi juicio, sería preferible sustituir el término “poeta” por el sintagma “yo lírico”, puesto que es el “yo lírico” el que canta y manifiesta la equivocación de la “paloma”. Hemos visto que el poema es testimonio de un acontecimiento sumamente doloroso que desautorizaba (entre otras) una convicción durante tiempo inamovible: la caída de Madrid. Madrid había caído tras 871 días de heroica resistencia a los furibundos ataques de una tropa profesional (el temido Ejército de África), pese a carecer de armamento apto, al desorden de los mandos republicanos y a la escasa preparación militar de los destacamentos y los defensores de la ciudad (una ciudad que había querido ser la tumba del fascismo).

Pocos escritores habían empeñado su pluma y su voz en favor de la mitad que resultaría vencida al final de la contienda como Alberti, autor, con Miguel Hernández, de los poemas más bellos, vibrantes, conmovedores e incondicionalmente comprometidos. Representante prominente de una gramática de la poesía bélica, sería de nuevo adelantado indiscutible de una gramática de la poesía del exilio y de la humillación con *Vida bilingüe de un refugiado español en Francia* y *Entre el clavel y la espada*, poemarios en los que el lenguaje sería propulsado hasta rozar las lindes de una nueva retórica vehemente y desbordante, ahora desde la conciencia de la derrota, tan combativa y comprometida como la de la guerra, pese a estar transida de nostalgia, desánimo y desorientación. Una desorientación que en la *Vida bilingüe de un refugiado español en Francia* se refleja

[5] Cito de la edición siguiente: Marina Mayoral: *Análisis de textos. Poesía y prosa españolas*, Madrid: Editorial Gredos, 1977, pág. 199.

incluso en la presentación y distribución gráfica de los poemas y, sobre todo, en la descomposición del lenguaje. En la canción de la paloma se concreta en la continuada presencia del verbo equivocarse.

4. Final

Así las cosas, podemos interpretar el término *norte* del tercer verso en su acepción de “punto de referencia” y, en sentido figurado, de convicción u opción política. De ahí la desorientación, la pérdida del norte. Y dado que la paloma es también símbolo de la paz, la pureza, la castidad y del candor, no parece aventurado afirmar que la “paloma” se había equivocado de cabo a rabo: la paz estaba lejos, en España y en Europa. En España eran moneda común la persecución despiadada del “enemigo” vencido y el eufemismo de las “muertes violentas”, que habían alcanzado cifras inimaginables tras el 1º de abril de 1939 (bautizado por el vencedor “día de la victoria”, como si media España pudiera cantar victoria sobre las penas y miserias de la otra mitad); “muertes violentas” que continuarían con ritmo y cifras escalofriantes⁶ hasta 1945; en Europa, la presencia provocadora e intimidante de los nazifascismos había alcanzado cuotas de amenaza y enfrentamiento intolerables y el nazismo había dado la última vuelta de tuerca a una locura que desembarcaría, precisamente por las fechas en que nace la canción albertiana, en la II Guerra Mundial. La “pureza” de las grandes democracias europeas (Francia y Gran Bretaña eran las más visibles, pero no las solas) habían optado con desparpajo y cobarde egoísmo por la vergonzosa “no intervención”⁷ en la guerra civil española, so pretexto esperanzado de salir airoso de un envite condenado al fracaso. Los propósitos y las aspiraciones de la intervención del régimen soviético en la contienda española tampoco dejaban espacio a la incertidumbre, ni siquiera para los comunistas incondicionales como Alberti (quien, dicho sea de paso, nunca consideró la posibilidad de establecerse en la URSS).

La paloma de la paz tardaría un quinquenio en regresar con la ramita de olivo en el pico: el diluvio belicista con amagos de desenlace apocalíptico acababa de comenzar. La simbología representada por la tercera persona de la Santísima Trinidad, procedente a partes iguales del Padre y del Hijo, parecía desplazada irremisiblemente por el maligno, por el espíritu inmundo que registra la Escritura Sagrada. En suma: la paloma de la paz estaba desnortada, había confundido el trigo con el agua, el mar con el cielo, las estrellas con el rocío, el calor con la nieve, la falda con la blusa, el corazón con la casa, y dormía exhausta y postrada a la orilla del río del tiempo. El yo poético quedaba a la expectativa, vencido, “en la cumbre de una rama”.

[6] Conviene recordar que según las cifras oficiales del *Anuario del Instituto Nacional de Estadística 1951*, en 1944, por ejemplo, hubo todavía 15.006 “muertes violentas”; en 1945 fueron 11.507. Para más detalles véase Ramón Tamames: *La República. La Era de Franco*, Madrid: Alianza, 1977.

[7] Aludo, claro es, al Comité de No Intervención, del que al comienzo de la guerra aún formaba parte la Unión Soviética, que pronto, sin embargo, pasaría a ser suministradora casi única de material de guerra del lado republicano.

3. LUIS ALBERTO DE CUENCA: “LA MALCASADA”

ENTRADA

De Luis Alberto de Cuenca, nacido en Madrid el 29 de diciembre de 1950, ha dicho García-Posada que fue, en sus poemarios, “fervoroso tributario del culturalismo”, que evolucionó, sobre todo a partir de *La caja de plata*, a “una especie de culturalismo trascendido en el que la ironía, el humor y el distanciamiento ante la materia poética, así como la palpitación existencial, introducen al lector en otra órbita de valores y referencias.”⁸

Efectivamente, la poesía de Cuenca, poeta imprescindible de la generación del 68 (o segunda promoción de los novísimos) tiene un antes y un después en 1985, año en que aparece *La caja de plata*, que obtuvo el Premio Nacional de la Crítica. Desde entonces es un nombre ineludible en las variadas antologías de poesía que se suceden, y se convierte en referente poético para no pocos de los poetas españoles jóvenes.

Su andadura poética comienza con *Los retratos* (1971), obra excluida por el autor en las dos ediciones de “toda” su poesía publicada hasta la fecha en 1990 y 1998. Eran tiempos en los que los jóvenes mostraban públicamente su desacuerdo con la llamada poesía social y se distanciaban con declaraciones y acusaciones contundentes. Precisamente, en los primeros años de la década de los 70, una de las ramas de la corriente esteticista acentuaría, con ánimo de disminuir el irracionalismo, los rasgos culturalistas que ya habían aparecido con inconfundible claridad en los años 1965-1970.

UN POEMA ANTOLÓGICO “LA MALCASADA”

*Me dices que Juan Luis no te comprende
que sólo piensa en sus computadoras
y que no te hace caso por las noches.
Me dices que tus hijos no te sirven,
que sólo dan problemas, que se aburren
de todo y que estás harta de aguantarlos.
Me dices que tus padres están viejos,
que se han vuelto tacaños y egoístas
y ya no eres su niña como antes.
Me dices que has cumplido treinta y cinco
y que no es fácil empezar de nuevo,
que los únicos hombres con que tratas
son colegas de Juan en IBM
y no te gustan los ejecutivos.
Y yo, ¿qué es lo que pinto en esta historia?
¿Qué quieres que haga yo? ¿Que mate a alguien?*

[8] Miguel García-Posada (ed.): *Poesía española. 10. La nueva poesía (1975-1992)*, Barcelona: Crítica, 1996, pág. 69.

*¿Que dé un golpe de estado libertario?
 Te quise como un loco. No lo niego.
 Pero eso fue hace mucho, cuando el mundo
 era una reluciente madrugada
 que no quisiste compartir conmigo.
 La nostalgia es un burdo pasatiempo.
 Vuelve a ser la que fuiste. Ve a un gimnasio,
 píntate más, alisa tus arrugas
 y ponte ropa sexy, no seas tonta,
 que a lo mejor Juan Luis vuelve a mimarte,
 y tus hijos se van a un campamento,
 y tus padres se mueren.*

(De *El otro sueño*, 1987)

a) Cambios en la estética novísima

Jaime Siles⁹ ha estudiado en un artículo señero los cambios y las dinámicas de la estética novísima durante la década de los 80. Mencionamos aquí los siguientes: a) su declive; b) el recurso a un lenguaje coloquial perteneciente al ámbito cotidiano; c) la reinserción del humor, la parodia y el pastiche; d) el sentimiento de lo individual e íntimo; e) disminución del énfasis en el sistema representativo y aumento del sistema perceptivo; y f) cambio en el sistema referencial.

b) Una afección nueva: el síndrome “superwoman”

A juicio de los entendidos, entre los nuevos males que afectan a la mujer del llamado mundo desarrollado figura, desde la década de los 60 del siglo XX, el síndrome de *superwoman*. Una de las causas principales de la afección es la búsqueda de la perfección en el hogar y/o en el trabajo. El trastorno puede manifestarse en forma de síntomas como el dolor, el insomnio, la jaqueca o el estrés. Firmes candidatas a convertirse en afectadas por el síndrome son quienes desean hacerlo todo –puedan o no– por sí mismas, y pretenden hacer (perfectamente y veinticuatro horas al día) mucho más de lo que de ellas se espera.

Esta nueva y silenciosa afección se ha ido incubando y ha prosperado paulatinamente y, quizá por ello, de forma inadvertida hasta niveles cercanos a la alarma social. Subrayamos, para salir al paso a posibles malentendidos, que el trastorno no se manifiesta exclusivamente en las mujeres que ejercen una profesión, sino también en las que “sólo” ejercen de madres, esposas y amas de casa; y también señalamos que las mujeres sin hijos están menos afectadas por el síndrome. Si a la responsabilidad de madre, al cuidado de los hijos y al peso del hogar se suma el velar por familiares enfermos, el contagio parece estar programado.

[9] Jaime Siles: “Ultimísima poesía española escrita en castellano: rasgos distintivos de un discurso en proceso y ensayo de una posible sistematización”, en AA.VV.: *La poesía nueva en el mundo hispánico. Últimos años*, Madrid: Visor, 1994, págs. 7-32 (aquí pág. 8).

c) Esperanza de mejoría

La protagonista del poema ha dado un paso decisivo, aventurándose a llamar a la puerta de un antiguo amor. Y si decimos “aventurándose” no es porque consideramos que se trata de una aventura, sino de algo mucho más serio: haber andado un buen trecho de un camino que promete conducir a la esperanza de mejoría, a la merma de agobios y malestares. Y también porque nuestro innominado personaje no entiende seguir cumpliendo las exigencias de un código no escrito y tradicionalmente femenino: se propone abandonar a su marido porque “sólo piensa en sus computadoras” (e.d., en lo suyo) y carece de sensibilidad ante las preocupaciones de su esposa. Entiende alejarse de sus hijos incluso, porque “sólo dan problemas”, “se aburren de todo” y está “harta de aguantarlos”. Ha decidido alejarse de sus padres, porque “están viejos”, “se han vuelto tacaños y egoístas” y se siente a su vez abandonada por ellos (ya no es “su niña como antes”).

Constatamos una marcada decepción y una amarga desesperanza, debidas quizá menos a la insensibilidad y la avidez de sus deudos (ascendientes y descendientes) y de su consorte que al hecho de no sentirse correspondida; también porque considera –seguro que con toda la razón– que sus allegados no perciben ni aprecian su desprendida entrega y –acaso menos aún– su abnegación de madre, esposa e hija. Y para colmo de males, como es natural (*tempus fugit*), es muy consciente de que “no es fácil empezar de nuevo” cuando se ha “cumplido treinta y cinco” años. Pero además, tampoco parece que se cumplan otras de las añosas “reglas del código de las obligaciones femeninas”: a) atendiendo a los demás, se ha descuidado a sí misma; y b) no ha estado a la altura de las circunstancias. He aquí su “fracaso” y algunas de las “razones” que mueven a su antiguo novio a propinarle los bienintencionados (casi más de confesor o padre espiritual que de ex amante) consejos:

*Vuelve a ser la que fuiste. Ve a un gimnasio,
píntate más, alisa tus arrugas
y ponte ropa sexy, no seas tonta [...].(vv. 23 – 25)*

d) Homenaje a Gil de Biedma

De más está señalar en nuestro poema, por su evidencia, el tono irónico, el distanciamiento y el intencionado recurso a la oralidad. Menos visible es quizá el sostenido y sutil homenaje a Gil de Biedma, especialmente a un poema satírico (que a su vez es un homenaje, sobre todo a Espronceda) que reproducimos parcialmente:

*En un año que has estado
casada, pechos hermosos,
amargas encontraste
las flores del matrimonio.*

[...]

*Hoy vestida de corsario
 en los bares se te ve
 con seis amantes por banda
 –Isabel, niña Isabel–,*

[...]

*Porque estamos en España.
 Porque son uno y lo mismo
 los memos de tus amantes,
 el bestia de tu marido.¹⁰*

e) Una poesía hipertextual

“La malcasada” se inscribe, por tanto, en una literatura concebida como reescritura, que debe ser engastada en las prácticas artísticas postmodernas, por lo que tienen de desafío y oposición al concepto “moderno” de originalidad.

La poesía de Cuenca, sobre todo a partir de *La caja de plata*, podría ser definida en buena medida como una poesía hipertextual. Sus poemas son textos que a menudo se construyen sobre otros textos anteriores, constituyéndose así en auténticos palimpsestos. Nuestra propuesta es que ésa es, precisamente, una característica válida para calificar su poesía de postmoderna, del mismo modo que se consideran postmodernos determinados tipos de arquitectura, basados en la reutilización de estilos arquitectónicos anteriores, sobre los que se conforma y a los que se transforma simultáneamente. Dicho de otro modo: el sujeto-creador-artístico reniega de la condición básica de subjetividad: su individualidad. Una individualidad que, en el campo de lo literario (y, en general, en el campo de lo artístico), se ha venido manifestando a través de la originalidad, que no deja de ser un aspecto más de la dialéctica de lo nuevo y siempre lo mismo que ha caracterizado a la modernidad¹¹. La renuncia a la originalidad (o, más exactamente, a un determinado concepto de originalidad) no implica una aceptación acrítica de la tradición: el autor postmoderno acudirá a ella con las armas de la parodia y la ironía, con una actitud lúdica y desmitificadora al mismo tiempo que busca la sorpresa y la complicidad participativa (e inquisidora) del lector.

f) Conjuro de la ingenuidad

Creemos que también se debe tener en cuenta que la concepción de la poesía como reescritura que vemos ejemplificada en un poema como “La malcasada” supone asimismo un verdadero conjuro de la ingenuidad.

El procedimiento hipertextual utilizado por Cuenca es llamado por Genette “travestimiento burlesco” del hipotexto: el poema nuevo actúa como una reescritura de un texto noble

[10] Jaime Gil de Biedma: “A una dama muy joven, separada”, de *Moralidades* (1966), *Las personas del verbo*, Barcelona: Seix Barral, 1982, pág. 105.

[11] Josep Picó: “Introducción”, en J. P. (ed.): *Modernidad y Postmodernidad*, Madrid: Alianza, 1988, págs. 13-50 (26).

conservando su acción; es decir, manteniendo su contenido fundamental y su movimiento (su *inventio* y su *dispositio*), pero imponiéndole una *elocutio* (un estilo) muy diferente, de tipo coloquial.¹²

Volvamos al parecido tonal señalado con el poema satírico de Gil de Biedma, para añadir que “La malcasada” es también una reescritura del tema tradicional de “la mal mariada”, aunque con una diferencia en cuanto al grado de la transgresión: en el poema de Gil de Biedma (aparecido en 1966 y, por tanto en plena dictadura y en una época en la que el poderío de la Iglesia era muy otro, el divorcio impensable y la separación una Odisea), la transgresión de la norma convencional ya se refleja en el término “separada” del título. Y, claro está, en versos y expresiones como “amargas encontraste / las flores del matrimonio” o “con seis amantes por banda”. Pero además, la voz “narradora” del poema de Gil de Biedma es la de otro personaje marginado en la época: el homosexual (cuya opinión sobre los amantes y maridos españoles es, sin embargo, meridiana: *memos y bestias*).

Retomamos el hilo del hipotexto para añadir que Juan José Lanz señala varios posibles hipotextos del poema, tres anónimos y uno de Juan de Timoneda, sobre los que volveremos.

g) Campoamor como referente

También debemos mencionar que existen ciertas afinidades de tono con algunos poemas de Campoamor. En su reciente antología *Las cien mejores poesías de la lengua castellana* (1998), Cuenca ha incluido el extenso poema narrativo de Campoamor “El tren expreso”. En su sucinta introducción al poema, anota: “La poesía de Campoamor le gustaba a Cernuda y les gusta a muchos poetas actuales. [...] Literalmente acribillado de *loci memorabiles*, a caballo entre la narración en verso y el lirismo, 'El tren expreso' dice cosas, comunica, conmueve. Y eso es muy importante en poesía”.¹³ Por lo demás, en el capítulo XIII (titulado “La naturalidad en el arte”) de la *Poética* de Ramón de Campoamor, encontramos claramente formulados los principios del cambio poético emprendido:

Acceptado el género de las *Doloras* [...] me propuse probar a la escuela que más las ha combatido, que no sólo el fondo de sus obras era el vacío sino que el lenguaje poético oficial en el que escribía era convencional, artificioso y falso, y que se hacía necesario sustituirlo con otro que no se separase en nada del modo común de hablar.¹⁴

En fin, algunos de los propósitos de Cuenca al escribir un poema como “La malcasada” coinciden, por tanto, en más de un aspecto con el de Campoamor, entre los que figura en primera línea el de ensanchar los límites del género poético.

[12] Gérard Genette: *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, trad. Celia Fernández Prieto, Madrid: Taurus, 1989, pág. 75.

[13] Luis Alberto de Cuenca: *Las cien mejores poesías de la lengua castellana*, Madrid: Espasa, 1998, pág. 259. (La afirmación de Cuenca no es del todo exacta: más que la poesía de Campoamor, Cernuda apreciaba su poética.)

[14] Ramón de Campoamor: *Poética*, ed. de José Luis García Martín, Gijón: Libros del Peixe, Universos, 1995, pág. 166. La primera edición de la *Poética* campoamoriana es de 1883, y apareció en la Librería de Victoriano Suárez.

Precisamente, ese carácter “menor” de la poesía por la que Cuenca apuesta a partir de *La caja de plata* conlleva a la elección de temas directamente relacionados con la vida cotidiana del poeta, por lo que no descarta –o mejor: busca incluso– lo anecdótico, ya que lo anecdótico, al igual que ocurría en la epigramatística clásica, con la que tanto tiene que ver la poesía de Cuenca, es un recurso más para darle relieve, viveza y verosimilitud al poema. Y, en consecuencia, la elección de una sintaxis y de un léxico próximos a los del lenguaje hablado por la clase media culta –entreverado con expresiones cultistas (mayormente expresiones codificadas y epítetos de larga tradición “poética”) destinadas a subrayar el carácter “artificioso” del discurso poético– implica una actitud lúdica y lúcida muy propia de la literatura postmoderna.

h) Apuesta por el humor

Además de la combinación de lo coloquial y lo culto, otra característica derivada de ese buscado carácter menor de la poesía es el recurso al humor. Masoliver Ródenas escribía en su reseña de *La caja de plata* que “su alegría, su humor, la diáfana vitalidad de sus imágenes son un antídoto contra la solemnidad, esa solemnidad que está en el corazón de nuestra tradición cultural”.¹⁵ Y es que no deja de resultar paradójico que en una literatura como la española, entre cuyos clásicos se cuentan el *Lazarillo de Tormes*, el *Quijote* o *La Regenta*, el humor siga siendo considerado con cierto desdén, incluso en lo relativo a la narrativa. He ahí, por tanto, otro de los méritos de Cuenca: apostar por el humor como ingrediente fundamental de su visión del mundo y de su participación en él. De ahí su deseo de recuperarlo y rehabilitarlo “poéticamente”. No se nos escapa que ello presupone una evidente voluntad desacralizadora de la poesía, y una legitimación de la inmanencia y la superficie como catalizadores válidos de la emoción poética.

i) Estructura, contenido, estilo, metro

Desde el punto de vista del contenido, el poema –un monólogo dramático– se divide en tres partes. La primera (vv. 1-14) es una lacónica sinopsis de los problemas que “la malcasada” acaba de referirle a un antiguo novio, a quien ha acudido en busca de consuelo y ayuda. De hecho, esa apretada síntesis se ajusta bien al recuento que solemos hacer después de que alguna persona amiga se haya desahogado con nosotros, recuento que nos sirve a su vez, por una parte, para ordenar nuestras ideas (y así ser capaces de dar una respuesta apta o mínimamente eficaz) y, por otra, para mostrar a nuestro atribulado confidente que le hemos escuchado con atención. Por ese mecanismo nos enteramos de las cuitas matrimoniales y familiares de nuestra protagonista femenina a través de su interlocutor. Por lo demás, el estilo conversacional, la oralidad del poema queda potenciada por la repetición anafórica de la fórmula “Me dices que” de los versos 1, 4, 7 y 10, así como por el empleo de expresiones coloquiales como “no te hace caso por las noches” (v. 3), “estás harta de aguantarlos” (v.6) o “no es fácil empezar de nuevo” (v.11).

La segunda parte del poema (vv. 15-22) está sustancialmente constituida por la reacción del interlocutor ante las quejas de su antiguo amante, por lo que el texto pasa de la segun-

[15] Juan Antonio Masoliver Ródenas: “Luis Alberto de Cuenca: historia de un egocidio”, *Hora de poesía*, 43 (1986), págs. 75-80 (79).

da persona gramatical predominante en la primera parte a la primera persona. Pero además, la reacción del antiguo enamorado no corresponde precisamente a una actitud tranquilizadora y comprensiva para con su desventurada “amiga” (decíamos que sus consejos son más de confesor que de amante), a la vez que descubre una vieja herida amorosa que aún no está del todo cicatrizada.

La parte final (vv. 23-28) constituye una especie de cínica y pragmática receta que el novio de antaño propina a su cuitada interlocutora, distanciándose por entero de la suerte que su vida pueda tener y, en cierto modo, vengándose del pretérito abandono y de los sufrimientos ocasionados por el abandono. La contundencia de la respuesta queda acentuada por el empleo de un heptasílabo en el último verso del poema, que contrasta notablemente con los 27 endecasílabos anteriores.

j) Reescritura postmoderna de un tema tradicional

“La malcasada” es una reescritura postmoderna del tema tradicional de “la mal maridada”. Juan José Lanz ha señalado algunos posibles hipotextos del poema.¹⁶ Los tres primeros textos son anónimos, y el cuarto se lo debemos a Juan de Timoneda. Reproducimos un único ejemplo:

ROMANCE DE LA BELLA MAL MARIDADA

—*La bella mal maridada,
de las lindas que yo vi,
véote triste, enojada,
la verdad dila tú a mí.
Si has de tomar amores,
vida, no dejes a mí,
que a tu marido, señora,
con otra mujer lo vi,
y besando y abrazando
mucho mal dice de ti,
y juraba y perjuraba
que te había de ferir.”
Allí habló la señora,
allí habló, dijo así:
- “Sáquesme tú, el caballero,
y sacásesme de aquí,
por las tierras donde fueres
bien te sabré yo servir.”
Ellos en aquesto estando,
su marido veislo aquí.¹⁷*

[16] Juan José Lanz: “En la Biblioteca de Babel: algunos aspectos de intertextualidad en la poesía última de Luis Alberto de Cuenca”, en Trevor J. Dadson - Derek W. Flitter (eds.): *Ludismo e intertextualidad en la lírica española moderna*, Birmingham: The University of Birmingham Press, 1998, págs. 136-167 (154-158).

[17] Dámaso Alonso - José Manuel Blecua: *Antología de la poesía española. Lírica de tipo tradicional*, Madrid: Gredos, 1964, pág. 14.

k) Entre gravedad y parodia

El tono grave empleado en la lírica tradicional se transforma de modo paródico en un tono predominantemente humorístico en el poema comentado. Frente a la falta de perspectiva de la mujer medieval o renacentista ante un mal maridaje, la mujer urbana y postmoderna del poema de Cuenca tiene la posibilidad de emprender una nueva vida, aunque a su antiguo novio esto le parezca improbable e incluso ni siquiera lo desee.

Pero amén del innegable cariz humorístico no exento de cinismo, el poema apunta con fría precisión hacia la posible crisis por la que atraviesa, debido a presiones sociales y “mediáticas”, más de una mujer urbana al acercarse a la cuarentena. Y si parece superficial es porque tiene la hondura de la realidad que reproduce con un talento innegable. Y todo ello sin renunciar a la voluntad de elaborar un poema que sea divertido.

CONCLUSIONES

La poesía de Cuenca es una poesía divertida, en la que se abordan problemáticas complejas y hondas desde un tono ligero, voluble y supuestamente frívolo. Precisamente, debido a la ligereza tonal, a la inobjetable claridad, su obra llega también a quienes no suelen ser lectores habituales de poesía. Y, también, porque su obra –pese a estar transida por la angustia– no exige una complicidad incondicional por parte del lector, que puede concluir su periplo sabiendo que el añejo axioma rabelaisiano sigue en vigor: rendir honor a la alegría, esbozando una sonrisa¹⁸. Así se explica que la crítica haya juzgado con unanimidad su poesía, especialmente a partir de *La caja de plata*. Dice bien Jordi Gracia en su larga introducción a la poesía de Luis Alberto de Cuenca al afirmar que está entre “los autores con más y mejores estudios [...]. Se asiste a la singular desfachatez confesional de un personaje poético que disfraza o calla las reverencias debidas a sus clásicos, que las manipula y adapta a una cotidianidad desinhibida en el terreno sentimental y erótico, un poco pendenciero, muy neomodernista y seguramente imitador confeso de algún clásico satírico.”¹⁹

BIBLIOGRAFIA DE LUIS ALBERTO DE CUENCA

1. Poesía

Los retratos, Madrid: Azur, 1971.

Elsinore, Madrid: Azur, 1972.

Scholia, Barcelona: Antoni Bosch, 1978.

[18] “Pource que rire est le propre de l’homme./ Vivez joyeux”: Rabelais, parafraseando el *De partibus animalium* de Aristóteles (X 9), rendía culto a la antigua y noble tradición que reivindicaba la *risibilitas* como cualidad intrínseca y esencial del quehacer humano. (François Rabelais: *Gargantua*, ed. de R. Calder - M.A. Screech, Genève: Droz; 1970, pág. 7).

[19] Jordi Gracia: *Los nuevos nombres: 1975-2000. Primer suplemento*, en Francisco Rico: *Historia y crítica de la literatura española*, Barcelona: Crítica, 2000, págs. 111-112.

Necrofilia, Madrid: Cuadernillos de Madrid, 1983.
Breviora, Torrelavega: Cuadernos de Adal, 1984.
La caja de plata, Sevilla: Renacimiento, 1985. (Premio Nacional de la Crítica)
Seis poemas de amor, Málaga: Newman- Poesía, 1986.
El otro sueño, Sevilla: Renacimiento, 1987.
Poemas, Oviedo: Biblioteca de Asturias, 1988.
Amour fou e altre poesie, Antología bilingüe italiano/español a cargo de Emilio Coco, Bari: Levante, 1989.
Poesía (1970-1989), Sevilla: Renacimiento, 1990.
Los mundos y los días. Poesía 1972-1998, Madrid: Visor, 1998.
El puente de la espada. Poemas inéditos, Murcia: Editorial Ahora, 2002. Serigrafías: Eduardo Úrculo. Prólogo: Arturo Pérez-Reverte.

2. Otras obras

Floresta española de varia caballería, Madrid: Editorial Nacional, 1975.
Necesidad del mito, Barcelona: Planeta, 1976.
Eurípides: Tragedias, III, Madrid: Gredos, 1979 (en colaboración con Miguel Angel Elvira).
Calímaco: Himnos, epigramas y fragmentos, Madrid: Gredos, 1980 (en colaboración con Máximo Brioso).
Antología de la poesía latina, Madrid: Alianza, 1981 (en colaboración con Antonio Alvar).
Guillermo de Aquitania: Poesía completa, Madrid: Siruela, 1983.
Las Mil y Una Noches según Galland, Madrid: Siruela, 1985.
Ramon Llull: Libro de la orden de caballería, Madrid: Alianza, 1986.
Los Lais de María de Francia, Madrid: Siruela, 1987.

Venancio Iglesias

El texto poético en la
clase de español.
Ejercicio práctico

EL TEXTO POÉTICO EN LA CLASE DE ESPAÑOL.

EJERCICIO PRÁCTICO

Venancio Iglesias

Catedrático de Enseñanza Secundaria. León

Lo que se pretende en este breve ejercicio no es otra cosa que mostrar algunas posibilidades que la poesía puede aportar a la clase concreta de español. Se supone eliminado el ya viejo prejuicio del enfoque comunicativo, que eliminaba la poesía del aula de ELE, como material inadecuado, introduciendo, en la enseñanza de un idioma, la pobre idea de que sólo hay un tipo de material idóneo para alcanzar un grado de competencia idiomática deseable. Que se rechace la poesía o la literatura en general como material inadecuado sólo puede entenderse como una limitación empobrecedora del acto mismo de la clase. Que la poesía se mantenga, en casos, como una curiosidad cultural de la que hay que dar un ejemplo o dos durante un curso, al lado de una receta de paella, no deja de ser una perspectiva limitada y un anclaje terco en una teoría que además, si bien se mira, ha cerrado en torno al estudiante un círculo limitador. Es cierto que nadie utilizará la poesía en las variadas situaciones comunicativas que el enfoque ha delimitado con notable y muy meritoria perfección. Pero nadie puede poner en duda que la poesía actúa de forma eficaz sobre la estructura lingüística, psicológica y cognitiva del estudiante elevando mucho su grado de competencia. El lenguaje es, por supuesto, comunicación en un contexto determinado, pero es también, y sobre todo, representación y actúa, antes que sobre el mundo entorno, sobre el mundo interior e interviene benéficamente en su configuración. Pero además, ¿qué duda cabe que la poesía es capaz de alterar y mejorar el idioma “comunicativo” de las clases de lengua? ¿Con qué pretexto o intención suprimir de la formación lingüística de un alumno precisamente el idioma más elevado? Es hora de superar situación tan absurda y reintroducir la poesía en la enseñanza del idioma sin complejos ni dudas. Para ello conviene, sin embargo, utilizar determinadas cautelas que proporcionen al profesor una determinada seguridad. No hablamos de método. Hablamos de tácticas sencillas que permitan al estudiante de español adquirir conocimiento de algunas obras y autores y le den una certidumbre y seguridad que no se tiene en el aprendizaje de la mera lengua. Esas actividades guardan analogía con las que se realizan en el aprendizaje normal. ¿Podría ser de otro modo? ¿Acaso no estamos, insisto, ante el mismo hecho lingüístico que se analiza en la clase de lengua?

Se rehuye la palabra modelo, porque es el propio profesor el creador de aquellas actividades que aproximan el poema al nivel de competencia lingüística del alumno facilitándole la comprensión. Y no se especifican objetivos lingüísticos, que el profesor determinará en la preparación de la clase. En todo caso el profesor puede pensar en el desarro-

llo de algunos objetivos actitudinales, ya que la poesía actúa en el nivel cognitivo, en el nivel ético y estético. (Cuando los alumnos están en esa etapa que denominamos edad escolar, no debe olvidarse que es el momento del despertar de las inquietudes estéticas, morales y metafísicas).

Resumiendo lo dicho, lo no dicho y la misma intención de esta ya larga introducción:

1. La poesía debe considerarse no sólo material adecuado sino complemento de valor inestimable en la formación lingüística y humana del profesor y del alumno.
2. Se concede al profesor la libertad creadora absoluta para el diseño de actividades.
3. Esas actividades deben ser muy sencillas y de la interacción saldrán beneficiados tanto el profesor como el alumno. (No siempre el profesor tiene dominio suficiente del material poético).
4. Sólo si previamente el profesor se siente interesado y preparado, debe acometer esa actividad, porque si no, como siempre, la actividad resultará contraproducente.
5. La bondad de estos materiales se manifiesta en cualquier nivel. El profesor debe asegurarse previamente de que el poema elegido sea adecuado a la competencia del alumno.

TAREAS PREVIAS:

a) Lectura y declamación:

- El profesor puede preparar una antología mínima de 15 ó 20 poemas para el curso. Durante un tiempo, puede, con ese material, hacer ejercicios de lectura y de recitado o declamación antes de utilizarlo propiamente como material de trabajo. La lectura de la poesía tiene una virtud especial.

- La ruptura versal de la sintaxis crea una cierta perplejidad que el alumno debe superar rápidamente leyendo el texto poético como lee cualquier otro. Después será fácil en la declamación hacer pausa versal, si se quiere, sin temor a perder el sentido de la frase.

b) Contextualización:

Elegimos, de una hipotética antología, el *Romance de la luna luna*, de Federico García Lorca. El profesor puede, en una introducción rápida, situar el poema en la obra del autor y al autor en la literatura española con algunos datos de la época y la persona, que sean pertinentes para el texto y que, digamos, despierten la curiosidad del alumno. En todo caso situar el texto puede ser una buena costumbre metodológica. Además, puede contextualizarlo como se indica en el siguiente apartado:

Introducción del profesor, que procurará adaptar a la comprensión de sus alumnos utilizando para los aspectos más difíciles el idioma de los mismos si fuese necesario.

El poema parece un juego lleno de alegría, asociada a distintas imágenes: el niño, la luna vestida como una dama, la danza, el temor asombrado del niño, la presencia aludida de los gitanos que se acercan, la inocencia de la amenaza del niño, el sonido de un caballo que se acerca. Pero, en García Lorca, la **luna** es el **símbolo** de la **muerte**. Si se tiene esto en cuenta, se comprende que la atmósfera del poema tiene algo mágico. Ese niño que *mira, mira*, lo hace entre la fascinación y el miedo al misterio. No es nada especialmente extraño, nada que no estuviera en el ambiente rural de las aldeas. La luna, los gitanos,... La llegada de los gitanos a los pueblos tenía siempre un carácter especial para los niños: el misterio de la raza, la tribu y sus costumbres, su nomadismo y sus formas de sobrevivir con trabajos marginales, su charlatanería y sus rituales folclóricos de bodas, su libertad y su independencia, el respeto a sus propias costumbres fuera de la ley normal, y una aureola de misterio, procedente de su aislamiento racial, hacía que su llegada fuera un hecho emocionante. Por eso la actitud del niño no resulta nada sorprendente sino, por el contrario, muy consecuente. Vamos pues a ver las imágenes, además de la de los gitanos, que cargan este y otros muchos poemas del Romancero de una emoción especial. (El profesor puede leer en *Cien años de Soledad* la llegada de los gitanos con Melquiades a la cabeza). Aunque algún alumno no entienda totalmente lo que se dice, no importa, pues está dentro de lo que se llama enseñanza anticipada. Lo descubrirá más tarde.

EL POEMA

Se entrega fotocopiado y con los versos numerados para facilitar el acceso a cada verso.

ROMANCE DE LA LUNA LUNA

- | | | |
|--|---|---|
| 1. <i>La luna vino a la fragua</i> | 14. <i>Cuando vengan las gitanos,</i> | 25. <i>Por el olivar venían,</i> |
| 2. <i>con su polisón de nardos.</i> | 15. <i>te encontrarán sobre el yun-</i> | 26. <i>bronce y sueño los gitanos.</i> |
| 3. <i>El niño la mira, mira.</i> | <i>que</i> | 27. <i>Las cabezas levantadas</i> |
| 4. <i>El niño la está mirando.</i> | 16. <i>con los ojillos cerrados.</i> | 28. <i>y los ojos entornados.</i> |
| 5. <i>En el aire conmovido</i> | 17. <i>Huye luna, luna, luna,</i> | 29. <i>Cómo canta la zumaya</i> |
| 6. <i>mueve la luna sus brazos</i> | 18. <i>que ya siento sus caballos.</i> | 30. <i>¡Ay, cómo canta en el árbol!</i> |
| 7. <i>y enseña, lúbrica y pura,</i> | 19. <i>Niño, déjame, no pises</i> | 31. <i>Por el cielo va la luna</i> |
| 8. <i>sus senos de duro estaño.</i> | 20. <i>mi blancor almidonado.</i> | 32. <i>con un niño de la mano.</i> |
| 9. <i>Huye luna, luna, luna.</i> | | |
| 10. <i>Si vinieran los gitanos,</i> | 21. <i>El jinete se acercaba</i> | 33. <i>Dentro de la fragua lloran,</i> |
| 11. <i>harían con tu corazón</i> | 22. <i>tocando el tambor del llano.</i> | 34. <i>dando gritos los gitanos.</i> |
| 12. <i>collares y anillos blancos.</i> | 23. <i>Dentro de la fragua el niño</i> | 35. <i>El aire la vela vela,</i> |
| 13. <i>Niño, déjame que baile.</i> | 24. <i>tiene los ojos cerrados.</i> | 36. <i>el aire la está velando,</i> |

LECTURA

Volvamos a la lectura, tarea previa.

Es preciso conseguir la perfección de la lectura. Parece cosa sin importancia pero las detenciones, los errores, las autocorrecciones en poesía distancian e impiden una buena comprensión. Cuanta mayor perfección en la lectura alcancen los alumnos, mayor es el éxito en la comprensión y más interesante se hace la lectura silenciosa. El desafío es que lean sin error. Para ello debe leer primero el profesor, después los mejores por orden de mayor a menor capacidad lectora. Los demás siguen la lectura y van corrigiéndose sobre la marcha. Ya se entiende que después de tantas lecturas, lo que lean con más dificultad, lo harán sin errores ni vacilaciones.

Juegos de lectura

Supongamos que se ha elegido un poema de tema amoroso. Una forma desasosegante será el que el alumno se lo lea a su compañera y viceversa como si fuera suyo. Mejor aún si es capaz de memorizarlo y dedicárselo. Ese desasosiego es un estado poético de creación, manifestación/ocultación.

Es fácil observar el efecto y seriedad de la poesía por las actitudes que toman los alumnos. No fingirán con seriedad teatral sino que se esforzarán en demostrar que se trata de un ejercicio de clase que no hay que tomarse en serio. Ello será muy visible cuando la pareja lectora sean dos chicos, o dos chicas. El profesor se limitará a observar las reacciones de los lectores. Pronto, cada cual descubrirá matices tonales que, por su parte, el profesor puede sugerir. Después, cuidará de que el juego no derive a la diversión boba e irá pidiendo distintos tonos: grandilocuente, íntimo, soñador, expresión de timidez, dolor, angustia, etc.

Otro juego puede ser el de la declamación teatralizada. Este juego rompe las inhibiciones de los más tímidos. Una vez que se acepta la convención de que se hace teatro la inhibición desaparece.

El *Romance de la luna luna* puede ser un buen ejemplo de lo que se quiere decir. El profesor puede explicar lo que es un romance y, de forma muy rápida, señalar que se trata de una forma cantable prestándose especialmente a la declamación:

El profesor lo lee dos veces en tono neutro, con el fin de que el alumno no pierda ninguno de los contenidos. Luego hace una lectura declamando de forma moderada, es decir, poniendo el acento emocional allí donde crea que lo ha puesto el autor para cada personaje. Y ahora pueden hacerlo los alumnos a imitación suya.

Finalmente, puede hacer un ejercicio de dramatización real distribuyendo los parlamentos de los personajes. ¿Cómo hablará la luna? ¿Cómo el niño? ¿Cómo el narrador? Por ejemplo:

- El narrador, ¿podría cantarlo? (El profesor puede darle una melodía, un recto tono con el que leer).
- El niño. Se pide al alumno que lo diga como lo diría el niño real, asombrado, fascinado por la luna.
- La luna hablará para ella misma, ajena a la fascinación del niño que viene (símbolo de la muerte) a llevárselo.
- A partir del verso veinte un alumno imita el galope del caballo tamborileando sobre la mesa.
- En los versos 23 y 24 el grupo entero corea con lamentos la voz del narrador.
- A partir de ese momento, voces distintas sustituyen al narrador en los diversos parlamentos.

EL LÉXICO

Ahora es el momento de desvelar algunos secretos del léxico. La selección léxica del poema y la utilización virtuosa de la sintaxis genera desasosiego y curiosidad (¿qué quedará decir?).

El texto que el profesor les proporcione puede (¿debe?) llevar un recuadro como el que sigue con la explicación rápida y no técnica del vocabulario. Eso exige que el profesor maneje antes con cuidado el diccionario, porque hay sorpresas y ambigüedades que no siempre pueden deshacerse con el diccionario y quizá no sea tampoco deseable. Frente a la precisión del lenguaje en la comunicación, la ambigüedad es un mecanismo de sugerencia que permite diversas interpretaciones válidas.

El profesor puede dar el significado de las palabras más oscuras o pertenecientes a otro nivel de dominio del idioma (cursos superiores).

almidonar: "endurecido con almidón", un producto que con agua se aplica a la tela para endurecerla cuando se plancha. Almidonada es una persona que viste de forma excesivamente cuidada.

conmovido: emocionado.

estaño: metal que se une al cobre para hacer el bronce.

fragua: taller en el que se *forja* el hierro, con calor y golpes de martillo.

lúbrica: se dice de todo lo que incita al sexo.

nardos: flores blancas muy perfumadas que aparecen en un tallo largo.

polisón: aros que las mujeres se colocaban en la cintura, bajo el vestido para darle vuelo por detrás.

romance: poema con un número indeterminado de versos octosílabos y rima asonante

sentir: oír.

yunque: aparato sobre el que se golpea el hierro al rojo vivo para moldearlo.

zumaya: lechuza.

Significado y sentido

1. Buscando el sentido

El poema es un signo abierto que se interpreta de muy diferentes modos según el valor que cada cultura dé a los símbolos que en él aparecen. El objetivo del ejercicio siguiente es lograr que cada cual proponga como contenido del poema lo que entiende en la lectura. Pero con el fin de evitar la disparidad total en la interpretación se proponen varios sentidos excluyentes, no excluyentes y complementarios para que, teniéndolos presentes, defiendan su propia interpretación. Los alumnos trabajan solos durante 5 minutos y escribirán la justificación de su elección de las propuestas. Después se reunirán en grupos de 3 ó 4 y elegirán la interpretación que les parezca mejor: otros 6 minutos. A continuación cada grupo pasará a escribir en la pizarra su propuesta y la defenderá frente a las de los demás grupos. (El acuerdo y desacuerdo argumentados pueden basarse en el texto o en conocimientos de la propia cultura. No importa si en algún momento usan su lengua familiar). El profesor no corrige sino que dirige el debate, anotando en la pizarra los sentidos en los que hay más consenso. Sólo interviene si la interpretación es aberrante para no perder tiempo. Como además, sabemos que el poema, aunque especial, no deja de ser un acto de habla, proponemos las cuestiones siguientes:

Identificar y justificar: *Romance de la luna luna*

- a. El poema es la confesión de un estado de ánimo.
- b. El poema es una propuesta antropológica del poder mágico de la luna.
- c. El poema es una narración de la muerte de un niño gitano.
- d. Es la historia de unos gitanos que buscan a un niño y lo encuentran muerto.
- e. Es la historia de la muerte de un niño gitano a quien la luna se lleva.
- f. Los gitanos han perdido un niño y regresan por él pero llegan tarde.
- g. Habla de la fascinación que los niños sienten por la muerte.
- h. El poema es expresión de una fantasía parecida al sueño.
- i. El poema es como un drama con personajes, conflicto y muerte.
- j. Es una narración mágica de cómo la luna igual que una diosa acompaña las almas de los muertos por el más allá.

2. Buscando perspectivas

Trabajo previo en grupos de dos o tres como máximo. Objetivo: aprender usos lingüísticos de ciertas repeticiones e identificar el valor de las repeticiones en el romance y en poesía, según algunos patrones. Fotocopia de una ficha con los ejemplos que siguen. Justificar después el valor de las repeticiones en el poema.

El arte de repetir

Repetir tiene una multitud de intenciones:

- Afirmarse en una opinión o en un deseo: *No quiero, no quiero sencillamente, no me da la gana. No señor, no señor, eso no es así.*
- Indicar perplejidad irónica: *Así que se casó Soffa... ¡vaya, vaya!*
- Afirmar la calidad de una cosa que se reclama: *¡Quiero un café, café!*
- Reclamar la atención: *¡Mamá, mamá!* (en boca de un niño).
- Reclamar atención urgente ante un fenómeno fugaz: *¡Mira, mira, mira, mira!* (un coche que pierde el control a gran velocidad, una estrella fugaz...).
- Reproducir efectos sonoros del eco: *Mis ojos sin tus ojos no son ojos // que son dos hormigueros solitarios.*
- Manifestar desacuerdo con una opinión concediendo y negando la concesión: *¡Bueno, hombre, bueno, que te lo has creído!*
- Producir efectos rítmicos de cierto aire infantil: *¿Dónde están las llaves, matarile rile rile? // ¿dónde están las llaves, matarile rile ron?*
- Manifestar admiración o asombro por lo auténtico de un saber o un valor: *El que sabe, sabe. El que vale, vale.*
- Imponer una conducta, una sugestión (ante un coche que se acerca deprisa) *¡Cuidado, cuidado, cuidado!*
- Ponderar la cantidad, la esencia y hermosura de algo, manifestar fascinación por algo bello: (Castilla de Miguel Hernández en el siguiente fragmento del poema): *Pan y pan, vino y vino / Dios y Dios, tierra y cielo.*

Una vez que han realizado el trabajo se proponen frases cuyo sentido tienen que identificar:

Indica el valor de las repeticiones en las frases siguientes.

1. ¿Salimos esta tarde? –No, no. No tengo ganas. De ninguna manera.
2. Déme un buen queso, Un queso de verdad. Vaya, un queso, queso.
3. Miguel, Miguel, cuidado. Ten cuidado. Hay un cable eléctrico.
4. Ese tío es tonto, tonto, tonto. Pero ¡qué tonto es!
5. *Los ojos con que te miro, sábelo bien, no son ojos porque tu los veas. Son ojos porque te ven.* A. Machado
6. Ven y ven y ven. Y ven chiquillo conmigo. (Canción, cuplé)
7. El que manda, manda.
8. No, hombre, no. Eso no se lo cree nadie.
9. –Tienes que hacer los deberes, Luis. –Sí, sí. Porque tú lo digas.
10. Ay, ay, ay. ¡Cuidado!
11. El viaje a Galicia, un desastre. Lluvia, lluvia y lluvia toda la semana.
12. *Verde que te quiero verde. Verde viento, verdes ramas.*

En poesía es muy frecuente la repetición de un sonido buscando efectos especiales. El profesor propone algunos ejemplos de aliteración y pide a sus alumnos que busquen el porqué de los mismos:

—Como un **náufrago atroz** que gime y **nada/ trago trozos** de mar y agua **rosada**. B. Otero

En el **silencio solo se escuchaba/ Un susurro** de abejas que **sonaba**

(Son conocidos los versos de Garcilaso en la Égloga III por la repetición de silbantes fricativas).

Esta rosa redonda reclinada en el vacío, rosa volteada por la manos de Dios, cómo procura.

Abundan ejemplos en poesía que el profesor debe buscar. Los alumnos habrán aprendido a ver efectos sonoros.

3. Buscando parecidos y diferencias

Para el siguiente micro-ejercicio, el profesor puede ejemplificar con estructuras léxicas y sintácticas previas y señalar en la pizarra esquemas como: CN + S + P (V+ CD + CI + CC etc.) La explicación ha de ser sucinta pero clara para que los alumnos identifiquen con facilidad las categorías y establezcan las secuencias correspondientes y comprueben su similitud.

- a) Observa los versos 3-4 y los versos 35-36
- ¿En qué se parecen? (Establece las categorías léxicas: sustantivo, verbo, artículo, etc.).
 - Ahora haz un esquema de las categorías sintácticas (Sujeto, Predicado, Determinantes, Complementos, etc.). ¿Hay diferencias? ¿Cuáles?
- b) ¿Qué significado tienen los versos 35 y 36? (Utiliza el diccionario si lo deseas)
- La palabra vela no es, por supuesto, un sustantivo en este contexto. Se trata de un verbo, pero indica modo, tiempo y persona: _____
 - ¿Qué significado tiene en el texto: 1. vigilar 2. ocultar con un velo 3. acompañar con la propia presencia a un cadáver? (Puede haber más de una opción): _____
 - Justifica la elección que hagas: _____
- c) **El poema tiene cuatro personajes fundamentales que aparecen en los versos 1-10: luna, niño, aire, gitanos.** Comprueba que estos temas están en los cinco últimos versos. El niño está, los gitanos están, el aire está. Pero ¿dónde está la luna en los dos últimos versos?
- d) **El tiempo:** La historia comienza narrándose en indefinido. Después usa el presente y luego el imperfecto de indicativo para volver al presente. La razón tiene que ser poética. Explícala.

4. Preceptiva literaria. Preguntas al buen tuntún para mejorar nota.

El profesor puede aprovechar para dar una sucinta explicación del romance antiguo: su forma, su temática, sus cambios temporales dependientes de la oralidad de la narración y su fragmentarismo.
E inmediatamente pide las nociones aplicadas al de García Lorca.

Ya conoces lo que es un romance: Un romance es _____
¿Qué rima tiene este de Federico García Lorca? Repítelo _____

Hay danza y toda danza tiene un ritmo, pero el romance tiene el suyo. ¿Qué elementos lo producen? (El profesor debe recordar en este momento los elementos que deciden el ritmo: medida de sílabas, colocación de acentos, repeticiones, rima, etc. No es necesario que los explique todos sino los que crea esenciales).

POÉTICA. (UNA BRIZNA)

LA LUNA

La luna (Símbolo). Un poco de hermenéutica y poética (¿por qué no?)

Se trata de un trabajo inductivo. Ayudan mucho los conocimientos que tengan de la poesía en su propio idioma. Y los conceptos poéticos pueden traducirse al idioma del alumno, para no perder tiempo y cuando convenga. Su objetivo es desarrollar sentido crítico, desentrañar sentidos que no aparecían en la lectura (más allá de lo que se dice lingüísticamente hay un sentido poético que es la meta de todo el trabajo: alcanzarlo). Aquí comprensión y disfrute van íntimamente ligados: lograr más comprensión acentúa la fruición poética.

En las religiones arcaicas que consideraban la naturaleza como algo divino, se adoraba a la luna como un divinidad: así la luna era un símbolo y al mismo tiempo una diosa, cuyo poder se manifestaba en los procesos de fertilidad de los campos, los animales y las personas. Todo lo relacionado con la sexualidad, la generación, el nacimiento y también la nupcialidad. Pero, como todo símbolo, apuntaba a otras realidades como diosa de la muerte, lugar de los muertos, lugar de la sangre de los muertos, y acompañante de las almas de los muertos por los caminos del más allá. Como símbolo de divinidad y divinidad ella misma, la luna produce fascinación y miedo, atracción y repulsión. Es una diosa que manifiesta su poder.

El profesor pide a los alumnos que busquen estas ideas en el poema y compongan una explicación del mismo desde ese punto de vista. Objetivo: el alumno debe aprender a encontrar sus propias explicaciones con este tipo de ayudas.

Ficha para debate. El profesor entrega la ficha que sigue o similar con las posibilidades de interpretación de los versos 21-22 y deja 7 minutos para que, en grupitos de dos o tres, discutan la interpretación de cada cual y elijan la que crean mejor. Luego discuten la elegida. Objetivos: comprender que en poesía la alusión es más poderosamente expresiva que la expresión directa; generar la inquietud de la búsqueda de posibilidades personales de interpretación, desarrollar la imaginación poética y argumentar con la elección preferida.

1. Enumera todos los elementos con los que Lorca hace viva a la luna: (esa técnica se llama prosopopeya o personificación):
 * *viene, mueve los brazos,* _____
2. También el aire se hace vivo o tiene cualidades de persona: ¿por qué?
3. ¿De qué está hecho el corazón de la luna? De estaño De plata De luz
 Justifica la respuesta: _____
4. El niño está fascinado, se nota en repeticiones: _____, _____, _____
5. Sabemos que los héroes de Lorca, destinados a la muerte, están marcados por la luna. Aquí, la luna se lo dice incluso al niño. ¿Se lo dice directamente? ¿Cómo se lo dice?¹ _____.
6. ¿Comprende el niño lo que la luna le dice? ¿La escucha siquiera? ¿Cómo lo sabes?
7. ¡Sobresaliente si aciertas qué significan los versos 21 y 22! (La pregunta ya se ve que es muy abierta y que las respuestas pueden ser varias y diferentes a las de la parrilla que sigue).
 Se trata de:

| | sí | no |
|--|--------------------------|--------------------------|
| Un gitano que viene galopando mientras le siguen los otros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Un caballista despistado que pasa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El papá del niño que llega a recogerlo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El tambor es instrumento militar, avisa de la llegada de los héroes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La muerte que se acerca a galope. Se trata del símbolo de la muerte. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El novio de la luna que viene desesperado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El dueño de la fragua que se olvidó la llave. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Nadie. No es nadie sino un juego de Lorca que simboliza el miedo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
8. Relaciona los versos 17-18 con los versos 21-22:
 - a) El niño teme por la luna amenazada por los gitanos.
 - b) El niño es gitano y sabe que la tribu viene por él.
 - c) El niño delira en una cama y ve a la luna como una mujer fascinante y el peligro que suponen para ella los gitanos, pero ignora que se está muriendo y que la luna se lo lleva y los gitanos llegan tarde.
9. ¿Puedes explicar los versos 21-22? ¿Qué significa eso de que *el jinete tocaba el tambor del llano*? En ese verso son los cascos del caballo, pero los ruidos parece que crean una inquietud especial dentro del poema. Indica otros. (Si el alumno lo interpreta sabe intuitivamente lo que es una metáfora).

[1] "cerrar los ojos", significa 1. morir y 2. no querer saber nada.

Planto: El profesor manda leer los versos 33-34 y explica muy brevemente el ritual del planto por la muerte de alguien en la tradición española, y después de un breve debate utilizando la ficha que sigue, pide a los alumnos que describan el planto en su propia cultura.

Objetivo: desarrollar la capacidad interpretativa y la argumentación. Fijar la atención en hechos de la propia cultura que difieren de la de los demás y aprender a narrarlos. Desarrollar la imaginación poética con un trabajo final que realizarán en su casa.

Trabajan en grupo buscando la interpretación de la razón del planto y la defienden frente a los demás.

El profesor actúa de notario apuntando las razones en la pizarra. Las que se proponen no son excluyentes. Al final deberán escribir una historia de luna, muerte, niños y gitanos.

10. ¿Por qué supones que los gitanos gritan y lloran? Porque:

| | sí | no |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. La luna no ha querido esperarlos; sólo ha venido por el niño. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Es posible que el niño sea gitano. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Se han encontrado al niño muerto sobre el yunque. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. La muerte de los niños impresiona mucho. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Si hubieran llegado antes habrían salvado al niño. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Tienen sueño y en la fragua no hay camas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. La muerte de los inocentes es siempre motivo de dolor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. En Lorca la muerte siempre se acompaña con duelo y llanto. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Llorar dando gritos es la manera que tienen los gitanos de manifestar dolor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

POÉTICA

Un poco de teoría

Muchas veces das a una cosa el nombre de otra o le aplicas las cualidades de otra. Esto puede ser una **manera** de mentir pero puede ser una hermosa manera de hablar de las cosas. A eso se le llama metáfora. "*Salieron al campo los leones del Madrid*" es una estupenda mentira que convierte a los jugadores de ese equipo de fútbol en leones. Pero también habla del que usa esa simpática forma de mentir: seguramente es un hinchado un poco exaltado del equipo o un locutor de radio que admira al equipo de fútbol y exagera aplicándole cualidades del rey de la selva. (Observa que acabamos de hacer otra metáfora para el león). Verdaderamente la metáfora es una forma de uso coloquial frecuente.

Observa esta conocida **metáfora** de Lorca:

*Su luna de pergamino
Preciosa tocando viene.*

La gitanilla Preciosa viene tocando (haciendo sonar) el pergamino de su pandero redondo y blanco como una luna. → Luna de pergamino = pandero.

Trabajo individual sobre la ficha que sigue:

1. Hay en el romance una metáfora igual. ¡Encuétrala en la parrilla de abajo y luego búscala en el poema!
2. ¿Eres capaz de crear otras metáforas parecidas? Inténtalo, en la siguiente parrilla, siguiendo el modelo:

| | | | |
|---|---|---|--------------------------------------|
| La nieve de los Alpes la sustituimos por <i>las blancas canas de los Alpes</i> | • | • | <i>vuela por el cielo azul</i> |
| Las ramas de la palmera las sustituimos por <i>las espadas de los cielos</i> | • | • | <i>relucen en las alturas</i> |
| El volcán en erupción por <i>la boca del infierno</i> | • | • | <i>tocando el tambor del llano</i> |
| La ciudad de Tetuán la sustituimos por <i>la blanca palomica</i> | • | • | <i>lo arrastran caballos blancos</i> |
| El sol entre nubes lo sustituimos por <i>el rojo carro del cielo</i> | • | • | <i>se peinan entre las nubes</i> |
| El jinete y su caballo sustituyen al tamborilero con lo palillos y el tambor sustituye a la llanura y decimos: <i>el jinete se acercaba</i> | • | • | <i>vomita piedras y fuego</i> |

Ahora crea tú otras metáforas que puedas usar como materiales en un poema.

- * Hay otra hermosa metáfora descriptiva de los gitanos. Esta se llama metáfora aposicional. Una aposición es un nombre que se coloca junto a otro en función de adjetivo. Ej.: *Hombre, animal* erguido. *Playa, arena* dorada, *límite* del mar inmenso.

Golondrinas, breves noches
 Con alma de auroras
 Transparentes.
 J. Ramón Jiménez

Las *golondrinas* son como *pequeñas, breves noches*.

Según eso, explica la que está en los versos 25 y 26.

El poema es inviolable.

Objetivo: comprobar cómo no se puede sustituir ningún elemento de un poema sin una pérdida de valor del mismo. Ejercicio: para verlo pedir la sustitución en el poema de todas las apariciones de la palabra luna por uno de sus valores como muerte; el símbolo por lo simbolizado. Los alumnos dirán en qué gana el poema y en qué pierde. (La muerte como presentimiento y emoción, como poder y azote del hombre, se expresa mejor en imágenes, metáforas o símbolos que directamente)
 Otro ejercicio puede ser la prosificación de los versos, que diluye la belleza en ellos expresada.

En poesía las palabras no tienen un único sentido

El estudiante de español va asumiendo un léxico que suele tener unos valores fijos. Las frases rehuyen normalmente el doble sentido, la ironía o la metáfora. La poesía por el contrario potencia sentidos diferentes y utiliza la ambigüedad como mecanismo poético y cognitivo.
 Objetivo: aprender a buscar sentidos posibles para desambiguar o entender las frases poéticas con varios sentidos posibles. Cuando un sentido se vuelve oscuro, la consulta de otras acepciones en el diccionario suele ser un buen recurso.
 Material: ficha de trabajo como la que sigue; una para cada dos.

Lengua del poema: formas de identificar. Pretexto. (Juegos)

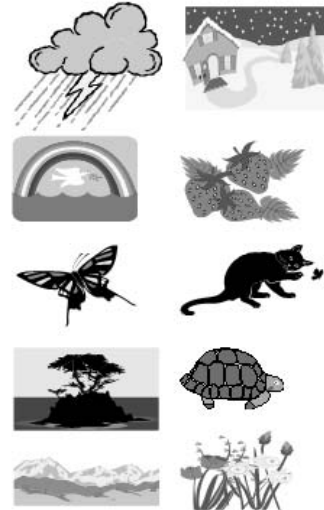
- a.- El ejercicio consiste en nombrar primero lo que las imágenes representan: *esto es una tormenta.*
- b.- En segundo lugar, en nombrar equivocadamente y corregir con un *esto no es, esto es*: señalando el gato, un alumno dice: *–Esto es una nube.* El otro corrige: *–No. Esto no es una nube. Es un gato.* Son ejercicios fáciles de repaso de lengua, en los que uno de los alumnos debe dar el nombre equivocado pero buscando algún parecido. El gato gris le recuerda una nube lo mismo que la nube nos recuerda un gato u otro objeto.
- c.- En tercer lugar, cambiar directamente el significado de las imágenes (de alguna manera esto es ya hacer poesía); aquí se explicita la creatividad imaginativa: ej. *Esto no es una tortuga, es el coche de papá.* Se trata aquí de que encuentren sustitutos significativos concretos de las imágenes:
Esto no es una mariposa, es una flor que vuela.
- d.- En último término está la negación de los significados de las imágenes para darles otros más abstractos: *Esto no es un gato, es la astucia.* Para facilitar esta última forma del juego colocamos abajo unos cuantos nombres abstractos. Hay que *casarlos* con las imágenes y añadir algún adjetivo calificativo. (El diccionario es una ayuda):
Ej. *Esto no es el frío invierno, es el calor del hogar querido.*

Nombres:

cólera, furor, rabia,
paz, esperanza,
alegría, felicidad,
soledad, aislamiento,
lejanía, pureza, hogar,
compañía, dulzura,
astucia, lentitud, pereza,
primavera

Adjetivos:

alegre, amable, azul,
cruel, desesperante,
divina, eterna,
querido/-a, terrible,
triste



En folletos turísticos, revistas y calendarios el profesor encuentra material fotográfico para realizar cuantos ejercicios desee.

FINAL



Esto no es la luna, es el símbolo de la muerte, la fecundidad, la sexualidad, etc.
Se pide que el alumno tome una de las posibilidades del símbolo y la desarrolle, investigando en una enciclopedia o en un diccionario de símbolos.

Blanca Lacasta Laín

El uso del diccionario para
la enseñanza de Español
como Segunda Lengua.

Propuesta de actividades

EL USO DEL DICCIONARIO PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Blanca Lacasta Laín

Asesora Técnica de la Consejería de Educación en Suiza

En la anterior edición de *Aula de Español*, a través del artículo “La elección de un diccionario. Concreción de un modelo de análisis”, insistimos en la importancia de que el profesorado seleccione el diccionario más acorde a las necesidades de sus alumnos, y presentamos un modelo de análisis basado fundamentalmente en el conocimiento de la organización de las definiciones, la tipología de dichas definiciones y la valoración del componente ideológico.

A partir de ahí, se impone trabajar el diccionario en el aula de español en todos los niveles, desde el inicial hasta el superior, dado que esta obra constituye una de las herramientas indispensables para la enseñanza-aprendizaje de un idioma. Los alumnos deben ser conscientes de ello y conocer todas las posibilidades que el diccionario les ofrece como fuente de información y de conocimiento, mucho más allá del ámbito académico.

Por todo ello, y tal y como nos comprometimos en el artículo citado, vamos a presentar una propuesta de actividades para el uso del diccionario en el aula, dirigida principalmente a jóvenes estudiantes de español como segunda lengua de nivel avanzado, cuya lengua escolar es el francés. Para la realización de este tipo de actividades los alumnos tendrán que utilizar el diccionario monolingüe que el profesor les recomiende; en nuestro caso, tanto por motivos de edad como por el hecho de potenciar la convergencia didáctica con los estudiantes nativos, nos basamos de nuevo en el *Diccionario de secundaria de la lengua española Anaya-Vox*.

El objetivo fundamental de esta propuesta es que los alumnos adquieran un conocimiento profundo de la estructura de esta obra y una serie de habilidades que les permitan sacarle el máximo partido, mucho más allá del significado de las palabras, a distintos niveles: origen de la palabra, vigencia del término, información diatópica, diatécnica y diastrática, indicaciones ortográficas, quinésicas, pragmáticas, relativas a la pronunciación, a la disposición de la palabra en el texto, a las extensiones semánticas, e informaciones gramaticales diversas (categoría de la palabra, género y número, tipo de verbo, régimen verbal, formas verbales irregulares, locuciones y frases hechas, relaciones sintagmáticas, etc.).

La consulta del diccionario implica para el estudiante un trabajo intelectual de búsqueda, de análisis y selección, de organización, de relación, de retención, de reflexión, etc., para culminar en el aporte de la información que busca y en la utilización de la misma elaborando sus propias producciones en español. Todo ello conlleva formarlo en dichas habilidades lingüísticas, y consecuentemente, contribuir al desarrollo de sus capacidades cognitivas en una segunda lengua.

Las actividades propuestas a continuación –con las que se trabajarán tanto la comprensión como la expresión oral y escrita– están fundamentalmente dirigidas a comprender la organización de las definiciones, a explotar todas sus posibilidades como fuente de información y conocimiento, a trabajar el léxico del español y a constatar la presencia o ausencia de distintos lemas.

1.- Diagnóstico:

- 1.1 Cada uno de vosotros va a contar con tres páginas distintas del diccionario seleccionado, donde encontraréis una serie de entradas sin las definiciones. Observad las tres páginas y anotad el número de entradas que contienen.
- 1.2 Subrayad las palabras que podríais definir o utilizar en un contexto.
- 1.3 Contad dichas palabras, anotad el número y hallad qué tanto por ciento del léxico tenéis activo.
(Anotamos en la pizarra el porcentaje que le resulta a cada alumno.)
- 1.4 Calculad la media de vuestro grupo y ved si estáis por encima o por debajo de dicha media.

2.- Para abrir boca:

- 2.1 Intentad definir oralmente, entre todos, qué es un diccionario.
(Las ideas que vayan surgiendo las anotamos en la pizarra, para llegar a una definición colectiva, que podrá completar el profesor en caso necesario.)
- 2.2 Buscad en el diccionario propuesto la entrada “diccionario” y, también oralmente, realizad observaciones como consecuencia de la comparación de ambas definiciones.

3.- Letras perdidas:

- 3.1 Las unidades léxicas que comprende el diccionario que utilizamos aparecen, por supuesto, en orden alfabético. ¿Qué sucede en el caso de la *ch* y de la *ll*?
- 3.2 Reflexionad individualmente sobre por qué estas letras aparecen donde aparecen y anotad la conclusión al respecto.

- 3.3 Vamos a poner en común todas las opiniones individuales, a debatir al respecto y a intentar llegar a alguna conclusión.

4.- Destripar textos:

- 4.1 Buscad en el diccionario las siguientes dos entradas: “averiguar” y “bola”.
- 4.2 A partir de estos dos pequeños textos, realizad por parejas un guión en el que se refleje el orden en el que se dispone la información en este diccionario.
- 4.3 Vamos a realizar una puesta en común en la pizarra para, en caso necesario, completar y/o corregir los esquemas que habéis elaborado.
- 4.4 Tomad nota en vuestra libreta del guión definitivo.

5.- Jugamos con los cultismos:

- 5.1 Aquí tenéis una lista de cultismos (por ejemplo, *conato, digno, lustro, truculento, progreso, protocolo, efímero*, etc.) y un número de frases con huecos –no necesariamente igual al número de cultismos– en las que tenéis que insertar el cultismo que convenga con la ayuda del diccionario. Ejemplos:

El exigía ir de largo a la recepción.

Ya hace un que no nos vemos.

Ayer hubo un de incendio en la tienda de abajo.

- 5.2 A partir de esta otra lista de cultismos (por ejemplo, *famélico, onírico, misántropo, juventud, imberbe*, etc.) adivinad, también con ayuda del diccionario, el que se encuentra escondido detrás de cada una de las definiciones propuestas. Ejemplos:

Joven que todavía no tiene barba.

Relativo a los sueños.

Hambriento.

6.- A la caza del préstamo:

- 6.1 El francés y el español son dos lenguas, a menudo, demasiado parecidas y ello provoca que cuando no sabéis una palabra en español la toméis del francés y la “españolicéis”. De la siguiente lista de palabras (por ejemplo, *reservación, garaje, bisutería, logopedista, fileta, chalet, sofá, postar, ordenador*, etc.), subrayad las que efectivamente ha tomado el español como préstamos del francés.
- 6.2 Buscadlas en el diccionario y señalad las que aparezcan recogidas en él, explicando los reajustes que han sufrido tanto en la escritura como en la pronunciación. (A partir de estas palabras, introducimos la clasificación de los préstamos.)

- 6.3 Señalad en cuáles de estas entradas se da alguna información etimológica y en qué parte de la definición aparece dicha información.
- 6.4 (Introducimos aspectos de tipo sociocultural –momentos de la historia en los que han entrado más galicismos, causas, etc.)
Cada uno de vosotros se va a encargar de ampliar un aspecto de los esbozados a través de enciclopedias, manuales, internet, etc. El próximo día, haréis una pequeña exposición oral, de cuatro o cinco minutos, en torno al tema.

7.- Palabras universales:

- 7.1 Lo que hoy en día nos invade son los anglicismos. Cada uno de vosotros va a escribir en la pizarra dos o tres anglicismos que utiliza en francés.
- 7.2 Copiad todos estos anglicismos y subrayad los que también están presentes en español.
- 7.3 Constatad la presencia o ausencia de dichos anglicismos en el diccionario y observad la adaptación que han sufrido.
- 7.4 Clasificadlos según los campos semánticos a los que pertenecen.
- 7.5 Redactad un pequeño texto expositivo en torno a un tema –alrededor de diez o doce líneas– que contenga al menos tres o cuatro de los anglicismos seleccionados.

8.- Esto ya no se usa:

- 8.1 Buscad en el diccionario las siguientes palabras: “pardiez”, “doblón”, y “visir”. Reparad en los ejemplos para comprender bien su significado.
- 8.2 Reflexionad sobre qué tienen en común las definiciones de estas tres palabras y tomad conciencia de cómo aparece explicitado en cada una de ellas. A partir de ahí haremos una puesta en común.

9.- Variedades del español:

- 9.1 Vais a escuchar y/o leer varios textos que contienen diversos dialectalismos léxicos de las distintas variedades del español de América. Tomad nota de dichos dialectalismos. (Las distintas editoriales del mercado ofrecen múltiples materiales para poder llevar a cabo esta actividad.)
- 9.2 Buscad en vuestro diccionario los que no comprendáis. Es importante que siempre prestéis atención a los ejemplos que se dan en las definiciones, así apreciaréis las relaciones sintagmáticas que mantienen estas palabras.

- 9.3 Sustituid estos términos por otros que pertenezcan a la norma central de nuestro curso, es decir, a la variedad castellana o del centro-norte peninsular.
- 9.4 ¿Qué otros dialectalismos americanos, fonéticos, morfológicos o sintácticos, os han llamado la atención? Vamos a comentarlos.

10.- ¿Cómo se dice / escribe?:

- 10.1 ¿*Desarrapado* o *desharrapado*?, ¿*Yoyo* o *yoyó*?, ¿*Rompido* o *roto*?, ¿*Recordar algo* o *recordar de algo*?, etc. Subrayad la opción que creáis correcta.
- 10.2 El diccionario también resuelve este tipo de dudas ortográficas o gramaticales. Consultadlo y corregid vosotros mismos el ejercicio.
- 10.3 Formad individualmente una frase, de al menos diez palabras, con cada opción correcta.

11.- ¿Dudas de acentuación?:

- 11.1 ¿Recordáis qué es un diptongo, un triptongo y un hiato? Entre todos, vamos a reparar estos conceptos, así como sus reglas de acentuación. Quizás pueda ayudarnos el diccionario.
- 11.2 Colocad las tildes que estiméis necesarias en las siguientes palabras: *Maria*, *raiz*, *sabeis*, *podia*, *ataud*, *construi*, *cuidate*, *disminuido*, *jesuita*, *oir*, *Raul*, *cabia*, etc.
- 11.3 Corregid el ejercicio a vuestros compañeros y que ellos os lo corrijan a vosotros. Utilizad el diccionario para llevar a cabo una perfecta corrección.
- 11.4 Inventad por parejas una pequeña historia que recoja el mayor número posible de estas palabras.
- 11.5 Vamos a leer en voz alta las historias y a elegir la mejor.

12.- Hay que fijarse:

- 12.1 Buscad en el diccionario la palabra “correo” y prestad atención a las locuciones que aparecen tras la acepción.
- 12.2 Reflexionad sobre por qué “correo certificado” no aparece en párrafo aparte y “apartado de correos” sí. Anotad la conclusión.
- 12.3 Buscad otros ejemplos en el diccionario que os permitan no sólo comprobar vuestra conclusión sino argumentarla.

12.4 Vamos a realizar oralmente la puesta en común y a propiciar un pequeño debate.

13.- Creamos palabras:

13.1 A partir de esta serie de palabras primitivas –por ejemplo, *fútbol, cocina, baile, pastel, camión, flor, zapato, taxi, jardín*, etc.–, añadid un sufijo para la formación del agente.

13.2 Reflexionad sobre la coherencia en la definición que da nuestro diccionario de esta serie de distintas profesiones en lo referente al hiperónimo utilizado.

13.3 Describid por escrito –os será corregido– cómo sería vuestro *futbolista, cocinero*, etc. ideal, utilizando adjetivos apropiados y acordes a vuestro nivel.

13.4 Buscad en el diccionario el hiperónimo “cereal”. Tras la definición, veis que aparece la ilustración de sus hipónimos. Formamos dos grupos y uno realiza la descripción de un hipónimo de acuerdo con la ilustración –*trigo*, por ejemplo–, mientras el otro trata de acertar de cuál se trata; luego, a la inversa.

14.- Tú sí, tú no:

14.1 Señalad, en grupos de tres, cuáles de los lemas que aparecen en la lista siguiente están presentes en nuestro diccionario: *software, ratón (ordenador), escáner, pecé, disquete*, etc.

14.2 ¿A qué campo semántico pertenecen estas palabras?

14.3 Reflexionad acerca de lo que reconoce nuestro diccionario –aquello que nombra– y llegar a alguna conclusión al respecto, sobre la que podemos debatir.

La propuesta de actividades utilizando el diccionario sería interminable. En este mismo nivel avanzado se podrían trabajar lenguajes específicos, coloquialismos, frases hechas y proverbios, eufemismos, siglas, acrónimos, abreviaturas, otros aspectos sobre la formación de palabras, más cuestiones ortográficas y gramaticales –del tipo *undécimo/onceavo, cual(es)quier/cual(es)quiera, pobrísimo/paupérrimo, el azúcar/la azúcar*, etc.–, otros extranjerismos (por ejemplo, arabismos), etc. En cualquier caso, la muestra pretende ilustrar cómo a través de las palabras, y con ellas del diccionario puesto que es su compendio, se puede trabajar espléndidamente la lengua y, consecuentemente, se puede aprender mucho sobre un idioma y su cultura.

Reiteramos, por lo tanto, la gran utilidad de esta herramienta en la clase de español. El profesor será quien se responsabilice de despertar en el alumno la necesidad de utilizar

este instrumento de aprendizaje, de tal manera que llegue a ser el manual por excelencia del estudiante. La selección de un diccionario que satisfaga las expectativas de todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la propuesta oportuna de ejercicios motivadores para trabajar con este recurso en la clase de español, son dos elementos claves para conseguir dicho objetivo. Esperamos que las actividades propuestas contribuyan a este propósito.

Manuel Grau

El sistema educativo
suizo y las Clases de
Lengua y Cultura
Españolas

EL SISTEMA EDUCATIVO SUIZO (NIVELES NO UNIVERSITARIOS) Y LAS CLASES DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS

Manuel Grau
Consejería de Educación en Suiza

1. BREVE DESCRIPCIÓN Y PRINCIPALES DIFERENCIAS CON RESPECTO AL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL¹

La competencia en materia de educación corresponde a los cantones, y por lo tanto es impropio hablar de un sistema educativo suizo. Sin embargo, las diferencias que hay entre los cantones son cada vez menores, y en la actualidad se puede decir que los planteamientos, tanto ideológicos como organizativos de los sistemas educativos de todos los cantones, son bastante semejantes. El consejo de directores cantonales de instrucción pública, que ejerce una labor de coordinación a nivel nacional, ha editado un esquema que da una idea de aquello en que todos los sistemas educativos cantonales coinciden². El sistema comprende un nivel preescolar no obligatorio. La enseñanza obligatoria dura 9 años y se divide en primaria (sin selección) y secundaria (con selección de alumnos en tres niveles de exigencias). Sigue la enseñanza postobligatoria, o Secundaria II, con una duración media de 3 años, y que incluye el Bachillerato, las escuelas de cultura general y la formación profesional. Las universidades, las Escuelas Politécnicas Federales y las Altas Escuelas Especializadas imparten la enseñanza superior.

1.1. Preescolar

En Suiza se distingue entre la educación preescolar (“Kindergarten”, “école enfantine”, “scuola dell’infanzia”) y las guarderías. Desde 1970 el nivel preescolar figura en las legislaciones cantonales en materia educativa. Algunos cantones se han dotado de una ley específica sobre la educación infantil. La financiación de este nivel educativo corresponde a los municipios. Los cantones contribuyen en la financiación de los gastos de personal. En la actualidad, el derecho a la enseñanza preescolar está reconocido en todos los cantones (1 a 3 años, según los cantones). Se discute en estos momentos sobre una posible educación preescolar obligatoria.

[1] Estas breves notas sobre los niveles escolares están tomadas del portal suizo de la educación: www.educa.ch

[2] <http://www.educa.ch/dyn/1474.htm>

1.2. Primaria

Comienza por lo general cuando el niño ha cumplido 6 años antes del 30 de junio. Es obligatoria y gratuita para todos. La organización y la financiación es competencia de los cantones. Colaboran los municipios. En 20 cantones la escuela primaria dura 6 años. En los otros, 4 ó 5. En este nivel, todos los alumnos siguen la misma enseñanza, que es obligatoria y gratuita.

1.3. Secundaria I

Constituye la segunda parte de la escolaridad obligatoria. El objetivo principal es transmitir una formación y una cultura generales. Los alumnos se preparan para la formación profesional o para pasar a una escuela de nivel de Secundaria II. Cantones y municipios se encargan de la financiación, y la asistencia es obligatoria y gratuita. Este nivel empieza en el 7º año escolar (en 20 cantones); empieza en el 5º o 6º en los otros 6 cantones. Los alumnos tienen en este momento entre 12 y 16 años. La Secundaria I se diferencia de la Primaria en que los alumnos siguen 2 ó 3 itinerarios distintos, que se caracterizan por un mayor o menor nivel de exigencias. Una minoría de cantones ofrece solamente un itinerario único en este nivel. Hay posibilidades para cambiar de itinerario.

Los itinerarios de exigencias elementales tienen las siguientes secciones: práctica, moderna, preprofesional y materias opcionales. Su objetivo es el desarrollo de las aptitudes prácticas, la formación general y la preparación para los aprendizajes profesionales. Los itinerarios de exigencias amplias tienen las siguientes secciones: moderna, superior, bachillerato. Su objetivo es el desarrollo de cultura general y la preparación para los institutos de bachillerato, escuelas profesionales y aprendizajes profesionales de mayor nivel.

1.4. Secundaria II

Tras la escolaridad obligatoria de 9 años, los estudiantes pasan al grado de Secundaria II, que se estructura en vías de formación general (escuelas de Bachillerato y de cultura general) y de formación profesional (aprendizaje con dedicación total o en la empresa y el centro). La duración de los estudios se sitúa entre los 3 y 4 años. El 90 % de los alumnos obtiene un diploma de fin de estudios o un diploma de capacidad profesional. Según el diploma obtenido, se tiene acceso a una formación de grado terciario o superior: universidades, escuelas politécnicas, altas escuelas especializadas, etc.

1.5. Diferencias con los mismos niveles del sistema español

1.5.1. Duración e itinerarios

La duración de la escolaridad obligatoria en Suiza es de 9 años, uno menos que en España. Los niveles, tanto en España como en Suiza, son dos: primaria y secundaria. La

duración de la primaria es de 6 años en España y en la mayoría de los cantones suizos. Para el sistema suizo, el nivel de secundaria significa el reparto de los alumnos en itinerarios (generalmente tres) de diversas exigencias³. Es ésta una diferencia muy importante con respecto al sistema español, ya que la ESO tiene prevista una única titulación final: el Título de Graduado en Educación Secundaria. En Suiza se puede obtener, como final de la escolaridad obligatoria, por ejemplo, un certificado de escolaridad que da acceso a la formación profesional; o un título que permite el acceso al Bachillerato; o una situación intermedia, que da acceso a “Escuelas de diploma” o de “Cultura General”.

1.5.2. Opciones en estudios medios

Según los últimos datos oficiales disponibles sobre la escolarización en España⁴, en el sector de los estudios medios –bachillerato y módulos de formación profesional– hubo (en el curso 2003-2004) 1.170.743 alumnos (no se consideran los alumnos que cursan la ESO ni los que realizan estudios universitarios). De estos alumnos, 657.400, más de la mitad, cursaban estudios de bachillerato. Por su parte, en Suiza, según datos del curso 2004-2005, los alumnos en estudios medios eran 312.851, de los cuales, 66.309 (poco más de 20 %) cursaban estudios de bachillerato.

El sistema español ofrece, a nivel de estudios medios, dos opciones: el bachillerato o la formación profesional. En el sistema suizo encontramos otras variedades, como son: las escuelas de diploma o escuelas de cultura general, que dan acceso a estudios en las ramas de la salud y de la enseñanza, las escuelas de oficios, el aprendizaje, las escuelas de madurez profesional, la formación profesional práctica, etc.

1.5.3. Otras peculiaridades

El acceso a la universidad estaba reservado aproximadamente a un estudiante de cada cinco, exactamente a los alumnos de los institutos de bachillerato. Para dar acceso a la universidad a aquellos estudiantes especialmente motivados, que no han hecho el bachillerato, se ha establecido una pasarela, es decir, un examen federal, al que pueden presentarse los que tienen una formación profesional perfeccionada con lo que se llama la “Madurez Profesional” o Bachillerato profesional.

Este bachiller profesional, sin el examen-pasarela, da acceso a centros de enseñanza superior, que se llaman Altas Escuelas Especializadas. En el interior de Suiza, un arquitecto universitario y un arquitecto de una Alta Escuela Especializada tienen la misma categoría y las mismas competencias profesionales, aunque de cara a los países europeos, sólo los arquitectos universitarios son homologables.

[3] Los sistemas educativos de cada cantón y los diversos niveles de exigencias en Secundaria I se pueden consultar en: http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Umfragen/schulsystem_ch/CH.pdf

[4] Fuente: <http://wwwn.mec.es/mecd/estadisticas/educativas/cee/2006/C1-EscolarizacionSE.pdf>

2. DATOS ESTADÍSTICOS GENERALES DEL ALUMNADO EN EL CURSO 2004-2005 EN SUIZA Y DATOS ESTADÍSTICOS DEL ALUMNADO ESPAÑOL EN EL SISTEMA EDUCATIVO SUIZO Y EN LAS CLASES DE LYCE

Según datos relativos al año 2005 de la Oficina Federal de Migraciones, los españoles residentes en Suiza éramos 71.448, (el 4,7 % del total de extranjeros). Hay una fuerte tendencia a la disminución, ya que en el año de referencia salieron de Suiza 2.913 personas, lo que nos sitúa en el tercer lugar, por detrás de Italia y Serbia-Montenegro, en lo que se refiere a países cuyos ciudadanos registraron mayores disminuciones de efectivos. Entre los ciudadanos de los diez países más representados en Suiza, los españoles ocupan el último lugar en lo que se refiere a la adquisición de la nacionalidad suiza (216 personas en 2005).

Según la Oficina Federal de Estadística⁵, de estos 71.448 españoles residentes en Suiza en 2005, 12.377 estaban realizando algún tipo de estudios en todo el arco de posibilidades que va desde la educación preescolar hasta la educación superior, es decir, desde los 5 años de edad hasta los 25 como mínimo. Ahora bien, como las clases de Lengua y Cultura Españolas (en adelante LyCE) comienzan una vez cumplidos los siete años, y tienen un programa de diez, las edades de los alumnos de LyCE se sitúan normalmente entre los 7 y los 17 años. En octubre de 2004, según los datos globales de la Consejería de Educación, los alumnos eran 6.131. Resulta altamente interesante saber si existen alumnos españoles de edad comprendida entre los 7 y 17 años que, estando cursando algún tipo de estudios en el sistema suizo, no frecuentan las clases de LyCE. Interesaría saber, además, en qué sectores o tramos del sistema educativo general se dan las mayores diferencias.

2.1. Nivel de enseñanza primaria

En los acuerdos sobre la Coordinación Escolar de 29 de octubre de 1970, la Conferencia Suiza de Directores cantonales de Instrucción Pública estableció que la escolaridad obligatoria comienza cuando se han cumplido 6 años antes del 30 de junio. Aunque los cantones tienen la facultad de atrasar o adelantar esta fecha hasta un máximo de cuatro meses, el 30 de junio es la fecha más habitual. Esto supone, en regla general, que el alumno de primer curso de las clases de LyCE está cursando el 2º año de la escolaridad obligatoria suiza. Por tanto, si nos limitamos a la escuela primaria, las correspondencias serían las siguientes:

| | | | | | | | Alumnos |
|---------------|----------------------------|-----|-----|------|-------|-------|-----------|
| Sistema Suizo | Primaria (6 primeros años) | | | | | | 3.271 (1) |
| LyCE (2) | CO (3) | I1 | I2 | II1 | II2 | III1 | |
| | 75 | 686 | 718 | 684 | 640 | 684 | 3.487 (4) |
| Edades | 6/7 | 7/8 | 8/9 | 9/10 | 10/11 | 11/12 | |
| Diferencia | | | | | | | +216 |

(1) Alumnos españoles en Primaria, según la Oficina Federal de Estadística.

(2) Clases de Lengua y Cultura Españolas, datos del curso 2004-2005.

(3) Nivel cero: alumnos que no saben nada de español.

(4) Suma de los alumnos de las clases de LyCE que figuran en los niveles correspondientes.

[5] "Élèves et étudiants 2004-2005", Oficina Federal de la Estadística, Neuchâtel, 2005.

No es verosímil que las clases de LyCE acojan a más alumnos de los que realmente existen en el sistema. Esta diferencia, que en curso de referencia (2004-2005) se cifraba en 216 alumnos, puede explicarse por varias razones, y especialmente por estas dos: en primer lugar, porque no todos los cantones tienen 6 años de primaria (Aargau, Basilea-Campo y Neuchatel tienen 5 años de primaria; Basilea-Ciudad y Vaud, 4); en segundo lugar, porque puede darse el caso de que se trate de alumnos con doble nacionalidad, que constan como suizos para la Oficina Federal de Estadística, y como españoles a la hora de inscribirse en las clases de LyCE.

En todo caso, estos números indican con claridad que, a nivel de enseñanza primaria (hasta los 12 años de edad), las clases de LyCE atienden en sus aulas a la inmensa mayoría (cuando no a la totalidad) de los posibles alumnos.

2.2. Nivel de Secundaria I

El sistema educativo suizo comprende nueve años de escolaridad obligatoria. Una parte de estos nueve años, generalmente seis, transcurre en clases sin selección (Primaria). A continuación, los alumnos transcurren los tres años siguientes en el nivel de Secundaria I (obligatoria), en clases donde se imparte una enseñanza que tiene generalmente tres niveles de exigencias, adaptados a la capacidad de cada alumno⁶.

La correspondencia entre los tres años de la Secundaria I (obligatoria) y los correspondientes de las clases de LyCE, así como el número de alumnos españoles que frecuentan dichos cursos, se recoge en la siguiente tabla:

| | | | | Alumnos |
|--------------|--------------|-------------|------------|-----------|
| LyCE (1) | III 2 (608) | III 3 (564) | IV 1 (538) | 1.710 (1) |
| S. Suizo (2) | Secundaria I | | | 2.401 (2) |
| Diferencia | | | | —691 |

(1) Suma de los alumnos de las clases de LyCE que figuran en los niveles correspondientes, octubre 2004.
 (2) Alumnos españoles en Secundaria I, según la Oficina Federal de Estadística, curso 2004-2005.

En este nivel, las clases de LyCE reciben en sus aulas a 691 alumnos menos de los posibles, es decir, acogen a más del 71 % del total de este sector. Este porcentaje es posiblemente mayor si hacemos el razonamiento inverso del que hicimos en primaria: es decir, la cifra de 2.401 podría incluir alumnos del 5º y 6º año en el grupo de cantones citados (con una primaria más corta), y por tanto, deberían descontarse, lo que haría subir en algunos puntos el porcentaje.

Los datos oficiales suizos registran 791 alumnos españoles que asisten a niveles de la secundaria I con exigencias elementales. Otros 1.053 lo hacen en niveles de enseñanzas amplias, es decir, que podrán acceder al Bachillerato. 557 asisten a escuelas en las que no se aplica la selección (escuelas privadas principalmente), mientras que 565 frecuentan escuelas con programas especiales.

[6] Los sistemas educativos de cada cantón y los diversos niveles de exigencias en Secundaria I se pueden consultar en: http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Umfragen/schulsystem_ch/CH.pdf

Una hipótesis, que sería interesante confirmar, explicaría la no asistencia a las clases de LyCE de esos posibles 691 alumnos: estos alumnos formarían parte, predominantemente, del grupo de los 1.053 que realizan enseñanzas amplias, lo que supone un programa de estudios más cargado y con todas las opciones del sistema educativo suizo abiertas. Estos alumnos se centrarían en su escolaridad suiza y no frecuentarían las clases de LyCE por falta de tiempo o exceso de trabajo.

2.3. Nivel de Secundaria II

Por lo que respecta a los estudios situados entre la enseñanza obligatoria y la enseñanza universitaria o de tercer grado, es decir lo que los suizos denominan Secundaria II, las correspondencias y el número de alumnos serían:

| | | | | | | Alumnos |
|----------|------------|------------|-----|-----|---------|---------|
| LyCE | IV 2 (523) | IV 3 (411) | | | | 934 |
| S. Suizo | 10° | 11° | 12° | 13° | 14° (?) | 2.882 |

Los suizos llaman Secundaria II a todas las opciones que ofrece al sistema a partir de la escolaridad obligatoria y antes de la enseñanza superior, es decir, el 10°, 11°, 12°, 13° y (a veces, como en las profesiones de la enseñanza) 14° año de programa. Aquí están los centros que preparan para la Madurez Académica (Bachillerato), las diversas opciones de la formación profesional, las escuelas “de diploma” (una especie de bachiller para profesiones de la salud y magisterio), etc. En este sector hay 2.882 alumnos españoles. Evidentemente, la comparación de los datos no es posible, ya que en este sector las clases de LyCE tienen los dos últimos cursos del programa, el IV2 y el IV3. Si se divide por 5 el número total de alumnos españoles, tenemos que a cada curso corresponden 576, lo que daría 1.152 alumnos para los dos cursos primeros de secundaria no obligatoria. También aquí parece justificado pensar que las clases de LyCE acogen en sus aulas a un porcentaje superior al 81 % de posibles alumnos (934 de los teóricos 1.152). Si, en cambio, dividimos el conjunto de la secundaria II (2.882) por 4 años, tenemos que a cada curso corresponden 720, y por lo tanto, los alumnos teóricos de los dos primeros cursos serían 1.441. En este caso, el porcentaje de asistencia a las clases de LyCE sería del 64,8 %. (934 sobre 1.441).

Como resumen, a partir de los datos considerados se puede establecer la siguiente tasa de asistencia a las clases de LyCE:

| Sector | Alumnos posibles del sistema | Alumnos en LyCE | Tasa de asistencia a LyCE | Alumnos que podrían asistir a LyCE |
|---------------|------------------------------|-----------------|---------------------------|------------------------------------|
| Primaria | 3.271 | 3.487 | + del 100 % | 0 |
| Secundaria I | 2.401 | 1.710 | 71,2 % | 691 |
| Secundaria II | 1.441* | 934 | 64,7 % | 507 |
| TOTAL | | | | 1.198 |

(*) 2/4 de 2882 (total de alumnos de Secundaria II).

Las clases de LyCE constituyen una posibilidad abierta a todos los alumnos españoles del sistema educativo suizo hasta dos años por encima de la escolaridad obligatoria. De ser ciertas estas estimaciones, habría en toda Suiza unos 1.198 alumnos que, pudiendo beneficiarse de este importante servicio de la Administración española, no lo hacen. Si tenemos en cuenta que los alumnos inscritos en las clases de LyCE (datos de octubre 2004) eran 6.131, los 1.198 que podrían asistir suponen, relativamente, una cantidad importante (las clases de LyCE podrían contar con casi un 20 % más de alumnos). Corresponde a la Consejería de Educación y a los equipos docentes de las Agrupaciones, iniciar los estudios y análisis que expliquen la situación actual.



Aula de Lengua y Cultura Españolas de la Agrupación de Berna.

Anic Werder

Otavalo,
entre cosmovisión
andina y emigración

OTAVALO, ENTRE COSMOVISIÓN ANDINA Y EMIGRACIÓN*

*Anic Werder
Kantonsschule Wohlen*

3. COSMOVISIÓN ANDINA

3.1. Definición

Como ya he dicho, me intereso mucho por la cultura de los otavalos. También quería saber qué es lo que creen, cómo ven ellos el mundo, etc. Me enteré de que su visión del mundo es la Cosmovisión Andina. En una página de Internet sobre Perú encontré una definición para el término "cosmovisión": "La cosmovisión es la concepción e imagen del mundo de los pueblos, mediante la cual perciben e interpretan su entorno natural y cultural."¹ La Cosmovisión Andina está extendida en toda la región de los Andes, inclusive en algunas partes de la selva amazónica y de la costa pacífica. Originalmente, esa región incluía muchísimos pueblos diferentes. Con su imperio inmenso, en el siglo XV los incas sometieron a un gran número de esos pueblos pequeños. Unieron las diferentes características de las cosmovisiones de cada uno de los pueblos, entre otros dando a todos una descendencia que partía de uno de los antepasados de los incas. Esa concepción del mundo hoy se llama Cosmovisión Andina. Así que también la gente de Otavalo, que queda en la parte norte de los Andes, tiene originalmente la Cosmovisión Andina viniendo de Cuzco, adaptada al entorno de su región.

He decidido dividir este capítulo en dos partes: una trata de la teoría, la explicación de en qué consiste la Cosmovisión Andina originaria de Cuzco, unida a los incas; en la otra parte quiero descubrir en dónde se muestra la Cosmovisión Andina en las diferentes áreas sociales. Se compone de la información que recibí de la gente misma de Otavalo. Tal vez algunos aspectos no son tan profundos porque es exclusivamente lo que me contaron ahí mismo.

3.2. Fundamento teórico

La teoría de la Cosmovisión Andina es bastante complicada y puede ser estudiada e investigada muy profundamente. Por falta de tiempo y por falta de nociones básicas sufi-

* Por razones de espacio, únicamente aparecen publicados los dos apartados centrales del trabajo, de los que se han suprimido algunos de los ejemplos e ilustraciones. Las personas interesadas en conocer el trabajo completo, pueden dirigirse a la Consejería de Educación en Suiza.

[1] ENJOY CORPORATION S.A. (2005): "COSMOVISIÓN ANDINA", <http://www.enjoyperu.com/cosmovision/arqueotours/programas/informacion-cult/cosmov-andina/index2.htm> (30.12.05).

cientes en ese terreno, me limito en este subcapítulo a las explicaciones de los temas más importantes.

Las informaciones las tengo del libro "Andine Philosophie"² de Josef Estermann, de "Pragmática de la cultura y la lengua quechua"³ de William Hurtado de Mendoza S., del libro "Mythologie der neuen Welt"⁴, de Internet, y de explicaciones que me dio Roberto Narváez, un antropólogo de Quito, Ecuador.

3.2.1. La dualidad andina

La dualidad es algo básico en la Cosmovisión Andina. Se puede decir que el mundo está dividido en mitades complementarias. Todas las cosas, sea un acontecimiento, un estado de conciencia, un sentimiento, un hecho, un ser o una posibilidad, tienen un complemento. Esta definición sale de la división del espacio horizontal en *hanan*, el mundo de arriba, y *urin*, el mundo de abajo. De la misma manera son complementarios lo masculino y lo femenino, lo derecho y lo izquierdo, lo caliente y lo frío, lo grande y lo pequeño, lo oscuro y lo claro, lo humano y lo sobrehumano, lo animal y lo vegetal, el día y la noche, el fruto y la semilla, el sol y la luna, lo bello y lo feo. Pero no son dos partes contradictorias y no existe la meta de llegar absolutamente al mejor de los dos, sino que siempre son necesarios los dos lados. Uno se siente como el complemento del otro, para formar una unidad, un todo. El ideal andino es la integración armónica de los dos extremos y formar un equilibrio.

Parecida a la complementariedad es la reciprocidad, según la cual a cada acción le corresponde una reacción de igual magnitud. Este principio concierne a cualquier tipo de interacción, sea entre humanos, comunidades, entre el hombre y la naturaleza, o entre el hombre y dios. El principio de la reciprocidad dice que diferentes acciones se combinan de manera que cada inversión sea compensada por otra parecida. Se trata de una justicia en el intercambio de mercancía, sentimientos, personas o valores religiosos. Este pensamiento lo encontramos, por ejemplo, en el trueque de los incas, ellos no conocían el dinero como medio de pago, sino que siempre intercambiaron cosas. La reciprocidad también es importante en el trabajo colectivo de las comunidades, en fiestas, en rituales religiosos y en relaciones matrimoniales.

3.2.2. La visión vertical del mundo

En la Cosmovisión Andina se ve el mundo de dos modos. Una es la visión vertical que divide el mundo en tres partes. El *jatun pacha* es la tierra de arriba, del que forman parte el cielo, las nubes, las estrellas, el sol y la luna. La segunda parte es la tierra habitable, llamada *cai pacha*, que son los seres humanos, los animales, las plantas, las montañas y las lagunas. La parte más baja del mundo vertical es el *ucu pacha*, un mundo desconocido, la tierra de los muertos, antepasados y espíritus.

[2] Estermann (1999).

[3] De Mendoza S. (2002).

[4] Jones; Molyneaux (2001).

3.2.3. La visión horizontal del mundo

El mundo horizontal de los incas se compone de una geografía con diferentes puntos sagrados, por ejemplo, cerros, ríos, precipicios, templos, etc. El espacio se divide en *hanan* y *urin*, de acuerdo con la dualidad andina. El mundo andino, llamado *tawantisuyo*, lo que quiere decir "cuatro regiones", tiene un centro, Cuzco, la capital de los incas, del cual parten los cuatro *suyos* –direcciones. *Antisuyo* es la región del noreste. *Anti* significa en kichwa "región por la que el sol se levanta"⁵, así también llamaron a los habitantes de esta región. En el noroeste se encuentra el *chinchasuyo*. *Chinchay* es el nombre de la constelación de las estrellas en el norte, la osa mayor. *Contisuyo* se llama la región del suroeste, "por donde el sol se oculta"⁶. Este término está relacionado con el mar, que se encuentra en esta dirección, porque con es una divinidad del agua. El *collasuyo* se encuentra en el sureste, que es la región de los pueblos Aymara o Collas.

3.2.4. La ciclicidad o circularidad⁷

Un indígena de los Andes vive en el tiempo del mismo modo que lo hace en el espacio. Así que espacio y tiempo son un solo término: *pacha*. *Kay pacha*, por ejemplo, significa "hoy mismo" pero también "el mundo de aquí". Con la palabra *pacha* uno puede expresar al mismo tiempo el momento y el lugar preciso en que sucede algo.

El tiempo en la Cosmovisión Andina es circular o cíclico, no viene de un punto inicial ni se va hacia otro punto infinito. "El tiempo está. Es el hombre el que se desplaza a través del tiempo." En esta circularidad el período de tiempo que termina da lugar al período que comienza. Lo importante del tiempo es la calidad y no la cantidad. *Pachakuti* significa transformación de espacio y tiempo, es un término muy importante en la ciclicidad. Dicen que un *pachakuti* dura exactamente mil años y que los incas estaban en el quinto período. De Mendoza explica que los *pachakuti* son el regreso a estados anteriores, pero no para repetirlos sino para reordenarlos, reformarlos o transformarlos bajo nuevos principios. Circularidad y tiempo están relacionados de la misma manera que espacio y rectangularidad. El futuro no es algo que viene y el pasado no es algo que se queda atrás, sino que es el *runa* que "en aquella circularidad del tiempo viene del futuro y va hacia el pasado que está ahí, en la experiencia".

3.2.5. La religión

Los incas no tenían solamente un dios, sino que creían en varios dioses principales y en algunos dioses inferiores. Uno de los más importantes es *pachamama*, la madre-tierra. Ella es responsable del bienestar de las plantas y los animales. Entre otras cosas le agradecen, por ejemplo, la buena cosecha. Otro dios principal es el *wiracocho*, divinidad celeste. Originalmente *wiracocho* era el dios más poderoso e importante, el creador del universo y del ser humano. Las leyendas dicen que el lago Titicaca es el lugar donde *wira-*

[5] Información de Roberto Narváez.

[6] Información de Roberto Narváez.

[7] Toda la información de este subcapítulo la saqué de: De Mendoza S. (2002).

cocha creó al sol, la luna y las estrellas. Más tarde este dios perdió un poco de su popularidad porque *inti* se elevó como divinidad más poderosa.

Inti es el dios del sol y funcionaba como mediador entre los seres humanos y *wiracocha*. Un eclipse solar significaba que el dios sol estaba colérico, pero en general fue considerado amistoso y generoso, y en su honor fueron construidos muchos templos en todo el imperio. El gobernador y rey de los incas, llamado *saypa inca*, era el hijo del dios *inti*, y su rol era mediar entre ese dios y su pueblo. Pues el *saypa inca* era un dios humanizado, que personificaba al dios *inti* en la tierra. La gente creía que él traía el calor y la luz a la tierra, y que así la hacía habitable. Como el *saypa inca* representaba a *inti*, dios del sol, su esposa representaba a *quilla*, diosa de la luna. Un eclipse de luna significaba que una boa o un puma intentaba comerse a *quilla*, y entonces se reunía todo el pueblo en el templo de la luna para rezar y sacrificar por la supervivencia de esta diosa. También considerados como dioses fueron los *mallquis*, los cuerpos momificados de los *saypa incas*. Presentarlos en ceremonias fue muy importante en las prácticas religiosas de los incas.

Un término principal en la religión andina son las *huacas*, que son lugares u objetos sagrados, que pueden ser creados por la naturaleza o por el hombre. *Huacas* son, por ejemplo, montañas, fuentes de agua o piedras, pero también los templos, los espíritus de antepasados o lugares donde tuvieron lugar importantes acontecimientos míticos. La gente adoraba a estas *huacas* y les hacían ofrendas.

3.2.6. El Calendario Andino⁸

El calendario andino está basado en las fases de la luna y del sol. Un año está dividido en 13 meses con 28 días cada uno, así que salen 364 días. El día que falta para completar un año, llamado *inti raymi*, está dedicado a la ceremonia del sol. El *inti raymi* es el inicio del año nuevo andino y es el día del solsticio del norte, el 21 de junio en el calendario gregoriano. Este día se dedica a unir las energías del cielo y de la tierra. Un mes está dividido en cuatro semanas de 7 días cada una, basado en las cuatro fases lunares (nueva, creciente, menguante y llena).

Según el calendario kichwa, descendiente del reino *Tiwanaku*⁹, estamos en el año 5514, lo que corresponde más o menos a la edad del mundo kichwa. Un pueblo llamado *Pacajes*, que ocupaba partes de Chile, Perú y Bolivia, tiene un calendario aún mucho más ancestral, según éste ya estamos en el año 40014.

La estructura del calendario es escalonada; este arquetipo aparece en la arquitectura de *Tiwanaku* y, en general, en las pirámides que se han encontrado en América. Una luna dura 20.000 años y está compuesta de cinco soles, cada uno de 4.000 años. Un sol son 2.000 años de ascenso y 2.000 de descenso. En cada sol hay 8 fragmentos de 500 años. Así que nos encontramos, según el calendario del pueblo *Pacajes*, en el primer sol de la

[8] Toda la información para este subcapítulo la saqué de: Pinedo C., Caballero P. (2003): "El Calendario Andino", <http://www.otavalosonline.com> (22.6.05).

[9] *Tiwanaku* es un reino en el valle de Titicaca que gobernaba sobre el sur de los Andes; sus primeros edificios fueron construidos más o menos 200 años d.C.

tercera luna. Dentro de éste, estamos en el primer fragmento de 500 años, que empezó en el año 1992.

En 1992 terminó una etapa fatal para los Andes: 2.000 años de descenso que han sido marcados por el 'individualismo'. En este año se realizaron muchas ceremonias en varios lugares del mundo para recibir el nuevo sol. Desde entonces comienza un nuevo tiempo, un nuevo sol, una nueva expresión. En esta próxima etapa lo central debe ser la 'comunidad'. Eso ya se puede ver en la unión de muchos países, en diferentes grandes organizaciones o también en la globalización. "Ya no hay lugar para los 'individuos' [...]. El lenguaje ahora es el 'consejo', la 'comunidad', el 'consenso'."

Para la gente andina existen dos mundos inseparables, uno visible y uno invisible; materia y espíritu. La estructura de estos dos mundos es representada por la chacana, la cruz del sur, una constelación de estrellas. Mientras hay un ascenso material, hay un descenso espiritual, y mientras hay un descenso material, hay un ascenso espiritual.

Los primeros 18 años de un nuevo sol son el proceso inicial de dos etapas de nueve años. En la primera tiene lugar el proceso de destrucción del tiempo anterior, y en la segunda lo importante es la construcción del nuevo sol. Entonces, la etapa del año 1992 hasta el 2001 fue la de destruir el proceso anterior, y de verdad fue una temporada muy difícil y con muchos cambios a nivel mundial (la culminación de la Guerra Fría, los atentados a las Torres Gemelas, cambios políticos, cambios de valores, etc.). Desde el año 2001 "estamos en una etapa de consolidación de las nuevas estructuras a todo nivel", que durará todavía hasta el año 2010.

En el calendario andino siempre hay dos años de diferencia entre las expresiones visibles e invisibles. En el año 1994 hubo un eclipse de sol en un salar en la región andina, y en el año 2003 ocurrió un eclipse lunar en la Amazonia. El año 2010 para el mundo andino será el año del silencio, al año del *amuki*. Y, como consecuencia, para el año 2012 se esperan cambios de gran importancia.

3.3. La Cosmovisión Andina en diferentes sectores sociales

3.3.1. Influencia en la vida diaria

Encontrar una influencia directa de la Cosmovisión Andina en la vida diaria de los otavales es bastante difícil. Por ejemplo, los niños van a escuelas y colegios junto con los niños mestizos, y la mayoría de los profesores son mestizos. Así que en las instituciones educativas no se habla nunca de las tradiciones de la cultura otavalo. Pero dentro de las familias indígenas se ven diferencias con respecto a las familias mestizas. Los niños van creciendo todavía con algunas tradiciones agrícolas, con cuentos de los antepasados y de espíritus y, sobre todo, con el aprecio de las diferentes fiestas tradicionales¹⁰. En las comunidades se trabaja más juntos, las diferentes familias se apoyan, entre otras cosas

[10] Vea los siguientes subcapítulos.

hacen juntos las mingas (por ejemplo, construir una tubería de agua para toda la comunidad). Muchos padres y abuelos transmiten a sus hijos el respeto por la naturaleza, las montañas, las plantas, el sol, la luna, o sea la *pachamama* en general. Así que también muchos de los jóvenes otavalos aprecian y agradecen todavía a la madre tierra.

3.3.2. Influencia en el arte

En las artesanías típicas de Otavalo se encuentra mucha influencia de su Cosmovisión. Por ejemplo, existe la forma octagonal, que está relacionada con el camino del sol. El sol, representado por el dios *inti*, como expliqué en el capítulo 3.2.5., desempeña un papel muy importante en la cultura andina. Dos veces al año, el 21 de marzo y el 21 de septiembre, el sol pasa exactamente encima del ecuador (0°N/0°S). Este eje forma una cruz con el eje terrestre. Además, existe una órbita extrema a 23,5° del norte, donde el sol pasa el 21 de junio, el día del solsticio, y de la misma manera existe una a 23,5° del sur, donde el sol se encuentra el 21 de diciembre. Estos dos ejes son inclinados por el volcar del eje terrestre. Los cuatro ejes pasan todos por un mismo punto, la Mitad del Mundo, que se encuentra cerca de Quito, en donde existe un monumento en honor al sol. Los cuatro ejes forman entonces algo como una estrella de ocho esquinas¹¹. Esta forma de ocho esquinas se encuentra en muchas artesanías de los otavalos, por ejemplo en tapices, ponchos, etc.

El sol, además, se puede ver como imagen, por ejemplo en instrumentos de música. Importante en las artesanías también son las garzas, que son un símbolo de la naturaleza, el agua, el cielo, pues representan la *pachamama*. En la feria de Otavalo se encuentran imágenes iguales o parecidas a las de los incas, representaciones de dioses, gobernadores o antepasados. Además, los otavalos embellecen sus tapices, bolsos, etc. muchas veces con imágenes del medio ambiente, con casas, personas y montañas, representando al dios Imbabura (montaña al lado de Otavalo).

Al lado de las artesanías, la música desempeña un papel importante en el arte de los otavalos. En la música expresan sus sentimientos, pensamientos y su visión del mundo. En las canciones llevan su cultura a muchos países del mundo, tocando su música en las calles.

Se puede ver que el arte es una manera muy importante de los otavalos para expresar su cultura, su Cosmovisión.

3.3.3. Influencia en la agricultura

En la agricultura la Cosmovisión Andina también desempeña un papel importante. La base representa el calendario lunar que se compone de 13 meses y que está relacionado con el ciclo agrícola anual del maíz, la planta más importante en la cultura otavalo. El *quilla raymi*, por ejemplo, que es más o menos en noviembre, es la época de la siembra.

[11] Información del museo cultura solar, Mitad del Mundo, Quito, Ecuador.

Jatun pucuy, en enero, significa la época del desarrollo de la caña, y *ayrihua*, en mayo, es la época de la madurez completa del maíz. Así son los 13 meses, dedicados a una época de desarrollo en la agricultura. Cuando llegan las épocas importantes, como son por ejemplo la siembra y la cosecha, se celebran con ceremonias tradicionales, pidiendo y agradeciendo a la *pachamama* y al dios sol.

La gente de Punyaro, una comunidad cerca de Otavalo, me contó que, según la tradición, no se siembra ni en luna llena ni en luna "tierna". Y, por ejemplo, la zanahoria se debe sembrar cuando la luna está hecha "cachito", quiere decir muy pequeña todavía. O la madera se debe cortar en luna llena. Así que en la agricultura existen muchas reglas antiguas, basándose la mayoría en la astrología, para conservar el equilibrio y la armonía entre la madre tierra y el universo.

3.3.4. Influencia en las fiestas

Las fiestas en la cultura de los otavalos son los acontecimientos más importantes para la representación de su Cosmovisión Andina. Estermann dice que el deber y la capacidad básica del *runa* consiste en el poder representar de manera simbólica y por medio de formas solemnes y rituales el cosmos.¹² Celebrando y reconociendo el orden cósmico, el hombre contribuye al funcionamiento ordenado del cosmos. Pues las fiestas son para el *runa* la posibilidad de expresar su existencia y su deber como individuo, formando parte de toda su Cosmovisión. Ese hecho teórico se ve muy bien en la realidad. Las fiestas son lo más importante para los otavalos y ocupan gran parte de todo el año.

Las celebraciones anuales se componen de cuatro fiestas principales, basadas en la posición del dios *Inti* (sol) y el ciclo agrícola del maíz. El *Inti Raymi*¹³, en junio, es la fiesta de la cosecha. Con el *Koya Raymi*, en septiembre, se celebra la preparación de la tierra. El *Kapak Raymi* significa la época de la siembra y se festeja en noviembre. Y el *Pawkar Raymi*, en febrero/marzo, es la fiesta del florecimiento. El *Koya Raymi* y el *Pawkar Raymi* corresponden a las mujeres, y el *Inti Raymi* y el *Kapak Raymi* a los hombres. Estas identidades masculinas o femeninas están reflejadas en los diferentes roles y protagonistas de las ceremonias.¹⁴ En esa división de las fiestas en masculino y femenino se encuentra el pensamiento andino de la dualidad. Cada una de las cuatro fiestas tiene sus tradiciones muy amplias, incluyendo personajes, gastronomía y rituales típicos. Sería muy interesante entrar más profundamente en los detalles de las diferentes fiestas. Por la amplitud de estas voy a explicar más detalladamente solamente una, la fiesta del *Inti Raymi*. Esta es la que yo mejor conozco, la viví yo misma, y la voy a tratar en el siguiente subcapítulo.

Concluyendo, se puede decir que específicamente en las fiestas los otavalos expresan su cosmovisión y que entonces las celebraciones son la parte más importante en la vida de un *runa*.

[12] Estermann (1999).

[13] Vea subcapítulo 3.3.4.1.

[14] Kowii, Ariruma (2005): "El Inti Raymi de Otavalo, La fiesta sagrada de los kichwa runa", www.otavalosonline.com (22.6.05).

3.3.4.1. Inti Raymi¹⁵

El *Inti Raymi* (*Inti* -> sol, *raymi* -> fiesta) es la fiesta más importante para los otavalos y significa el comienzo del año. Esta fiesta tiene una gran riqueza simbólica. Se celebra el solsticio de verano y se agradece a la *pachamama* la cosecha. En mayo la gente empieza a prepararse reuniendo los diferentes ingredientes para la preparación de la *chicha*¹⁶, el *cuy* (conejiillo de Indias), la gallina y el mote (cereal típico de esa región), que son los platos principales del *Inti Raymi*. Las personas también se preparan espiritualmente. La fiesta del *Inti Raymi* no necesita ningún tipo de organizadores, porque simplemente llegan las fechas y toda la población se reúne para celebrar. Muchos indígenas de Otavalo y las comunidades de alrededor ya no viven en su lugar de origen, sino que viven y trabajan en Quito o en otros países. Pero para la temporada del *Inti Raymi* siempre regresan a sus comunidades. En los casos que la distancia lo impide, se reúnen en grandes ciudades como Bogotá, Nueva York, Chicago, Barcelona, Bruselas, Madrid, etc. para celebrar el *Inti Raymi* junto a otros otavalos¹⁷. La fiesta no se hace para atraer a los turistas, sino que es una fiesta espiritual para reafirmar su identidad cultural. Las celebraciones empiezan el 22 de junio, el día del solsticio. Durante el período del *Inti Raymi* hay diferentes rituales y fiestas grandes y pequeñas, en diferentes lugares y con diferentes significados. Uno de los primeros rituales es el del baño, llamado "víspera". La gente sube en la noche del 22 de junio en pequeños grupos de familiares o amigos a una cascada o va a la laguna de San Pablo para bañarse. Con el baño las personas logran limpiar su alma y renovar sus energías, preparándose para el nuevo año que viene.

Otra tradición central del *Inti Raymi* es "La Toma de San Juan Capilla", como se llama en Otavalo. Grupos de las diferentes comunidades, que constituyen unos 20, 30, 40 y hasta unas 100 personas, avanzan desde diferentes direcciones por las calles hasta llegar a la plaza central. Ahí se concentran y bailan en círculos con sus respectivas comunidades. Estos círculos se componen de unos músicos, los *takik*, que son los generadores de la armonía, el orden y la continuidad, y de muchos danzantes, los *tushuk*, que complementan el ciclo y reproducen el movimiento de traslación y rotación de la tierra. Los danzantes imitan en su baile el movimiento de la serpiente, que simboliza en el pueblo kichwa la sabiduría. "Los músicos y los danzantes imitan la voz de la naturaleza, a fin de no ser reconocidos y unirse con el lenguaje de los vientos. La razón del disfraz, de cambiar, de unificar la voz, tiene como propósito hermanar la naturaleza y el ser humano."¹⁸

Esa tradición de bailar en un círculo, que antiguamente hacían solamente los hombres pero hoy participan también las mujeres, la viví yo misma durante el *Inti Raymi* 2005 en el mismo Otavalo y en diferentes comunidades alrededor de Otavalo: en Arraque, en Cotacachi, en Santiaguillo, en Punyaro, en Agualongo. Participando y bailando según la

[15] La información para este subcapítulo la saqué sobre todo de: Kowii, Ariruma (2005): "El Inti Raymi de Otavalo, La fiesta sagrada de los kichwa runa", www.otavalosonline.com, (22.6.05), y de experiencias personales.

[16] La *chicha* es la bebida más importante para los otavalos; es maíz fermentado, preparado en un proceso largo y complicado.

[17] Para más información sobre la emigración de los otavalos, vea el capítulo 4 de este trabajo.

[18] Kowii, Ariruma (2005): "El Inti Raymi de Otavalo, La fiesta sagrada de los kichwa runa", www.otavalosonline.com (22.6.05).

música uno se siente realmente parte de ese círculo, de la gran serpiente, y parte de la naturaleza. Además de los músicos y los danzantes existe otro personaje típico del *Inti Raymi*, el *Aya Uma* (-> cabeza de diablo); es el guía, el orientador, el sabio. Representa el espíritu diabólico pero también un espíritu neutro, y siempre es visto como el personaje principal.

"El castillo" muchas veces es una parte del mismo ritual. Es normalmente una verja de madera, pero también aparece en otras formas como, por ejemplo, de cestas. A esta se cuelgan ofrendas como panes, plátanos, uvas, piñas, naranjas, licor y dinero. Los castillos, y además muchas veces gallinas, todavía vivas, los lleva la gente bailando hacia la plaza central, donde entrega sus ofrendas, que después serán repartidas entre otros participantes de la fiesta.

La temporada del *Inti Raymi* también es ocasión para recordar los complejos procedimientos de las recetas ancestrales. Preparando los platos principales, que son mencionados al principio de este subcapítulo, los otavalos quieren "reafirmar su identidad cultural y fortalecer, sobre todo, los principios de solidaridad y reciprocidad"¹⁹. O sea, las mujeres siempre tienen preparada alguna comida para dar de comer a otra gente, son solidarias. Además, se encuentra la reciprocidad en el intercambio de comida entre las familias, y a las fiestas todos los participantes llevan algo de comer y también todos reciben algo.

La última tradición que voy a explicar está relacionada con la del baile en el círculo y con la solidaridad con la comida. Muchas veces, después de que los diferentes grupos han bailado juntos en la plaza, continúan bailando. Una parte de la gente ya se va a casa a dormir, pero los más fuertes continúan sin cesar. Bailan en las calles y van de casa en casa y de comunidad en comunidad. Entran en las casas, no importa si los habitantes de éstas ya están dormidos o no. Bailan y cantan dentro de las casas hasta que reciben la "recompensa", que en la mayor parte de los casos es *chicha*, pero que también puede ser comida o trago. Después salen y entran en la siguiente casa. Hay personas que pasan así varios días y noches, casi sin dormir.

Se puede ver que la fiesta del *Inti Raymi* desempeña un papel muy importante en la vida de los otavalos y que esta celebración de la cosecha tiene una gran significación, formando parte del Calendario Andino y relacionado con su cosmovisión.

3.3.5. Historias de espíritus y creencias

Existe un número infinito de cuentos de los antepasados, de espíritus y del diablo. Los espíritus buenos y malos son muy importantes y para los otavalos éstos siempre están presentes en las comunidades, en los árboles, en las casas y, a veces, dentro de otros seres. La gente cuenta cómo sus padres, abuelitos o ellos mismos vieron, por ejemplo, a perso-

[19] Kowii, Ariruma (2005): "El Inti Raymi de Otavalo, La fiesta sagrada de los kichwa runa", www.otavalosonline.com (22.6.05).

nas muy extrañas que desaparecieron enseguida. Cuentan de personas mayores muy sabias, que saben curar enfermedades o ver el futuro. O la gente sabe que cuando una persona nueva vive en una casa, los espíritus primero no la aceptan y la estorban siempre en los sueños. Entonces los padres de la casa deben quemar romero, laurel y hojas de ramos. Con el humo bendicen la casa para que los espíritus ya no molesten. Lo mismo hacen con un niño llorón, lo bendicen con este humo y después ya no llora casi nunca. Así tiene cada familia y cada comunidad sus creencias y remedios.²⁰ Algo que se encuentra en muchas historias es la lucha contra el mal espíritu, el diablo, y que, al ganar, a veces sus energías y su sabiduría se transmiten a la persona que le vence.



El dios *Inti*.

4. EMIGRACIÓN DE LOS OTAVALOS

Estando en Otavalo me di cuenta de la actualidad e importancia del tema de la emigración en esta zona. Por eso decidí integrarlo en mi trabajo. Por falta de tiempo y posibilidades, no puedo dar una visión amplia, basada en historias y experiencias de muchas personas, sino que me baso en historias de pocos emigrantes. Entrevisté a tres personas, además otras tres personas me contestaron un cuestionario. La información de los siguientes subcapítulos la tengo, sobre todo, de estas seis historias y de experiencias que yo he tenido o de cosas que he leído, por ejemplo en Internet, de los emigrantes de esta región. No representa una investigación profunda, sino que abre más bien una mirada al tema y da así una idea de la emigración de los otavalos.

[20] Información de Santiago Campo.

4.1. Las personas entrevistadas

Para recibir información sobre la emigración entrevisté a tres personas. Santiago Campo tiene 41 años y vive en Suiza, y su hijo, Carlos Campo, que tiene 19 años, vive en Italia. Ellos dos me contaron mucho sobre su situación y la emigración en general. También hablé con Nelson, un indígena de la zona de Otavalo que vive en Berna. Él tiene, más o menos, 26 años. Además, tres personas me contestaron un cuestionario por medio de Internet. Henry Gómez, de 30 años, vivió en Indonesia hasta principios de enero de 2006, después regresó a su patria. También me contestó el cuestionario una señora que vive medio año en Estados Unidos y medio año en Ecuador. El último señor que me contestó el cuestionario tiene 29 años. De estas dos últimas personas no sé los nombres.

4.2. Situación actual

Empezó más o menos en los años 70 del siglo XX. Algunos otavalos tenían la posibilidad de viajar a otros países, sea para estudiar, para viajar o por otra razón. Con la venta de productos artesanales comenzaban primero en ciudades cercanas como Quito. Lentamente llegaron también hacia el norte, pasaron la frontera, llegaron hasta Bogotá y continuaron más allá. Se daban cuenta de lo bueno que era este negocio y pronto siguieron muchos más a los primeros aventureros. Los destinos ya eran ciudades de toda Latinoamérica, Estados Unidos y también Europa. En los años 90 hubo una ola muy grande de emigrantes que llegaron a todos los rincones del mundo. Su principal ocupación fue la venta de artesanía de la zona de Otavalo y la producción de música, sea tocando en las calles o grabando CDs. En los últimos años un destino "de moda" ha sido, además de Europa y Estados Unidos, la región asiática, sobre todo Japón.

Hoy la emigración de los otavalos ha tomado una dimensión muy grande. Por ejemplo, de los 1.000 habitantes de la comunidad de Punyaro viven casi la mitad en el extranjero. En general, son más indígenas que mestizos los que emigran. Se ve que hoy en día ya no es una situación tan extraordinaria encontrar a un indígena otavalo en cualquier parte del mundo, como tampoco en diferentes ciudades de Suiza.

4.3. Estadísticas

Encontrar estadísticas sobre la emigración de los otavalos se convirtió en una meta inalcanzable. No encontré nada en Internet y preguntar directamente es imposible estando en Suiza. Alicia Torres, una antropóloga de la FLACSO²¹ Ecuador y autora de un trabajo sobre los Otavalos y su emigración²², me dijo:

Sobre tu pregunta sobre estadísticas de emigración de los otavalos, me apena decirte que no existen. Para mi trabajo yo también he buscado en muchas fuentes y no es posible encontrar esa información directa ni indirectamente.²³

[21] FLACSO: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Ecuador.

[22] Torres (2002).

[23] Torres A., "Emigración de los otavalos" (17.1.06).

Parece realmente imposible encontrar algunos números exactos de los hombres y mujeres otavalos que emigran. Entonces solamente me queda la posibilidad de estimar el porcentaje de otavalos que viven en el extranjero, basándome en el saber que yo tengo en este asunto y en la opinión de un amigo otavalo. Pensamos que son entre 25 y 30 % de la población indígena de la zona de Otavalo que vive en otros países.

4.4. Partida

Además de las razones personales²⁴, para la ida son importantes, sobre todo, los reglamentos migratorios del país. Me contaron que en Ecuador antes no necesitabas visa para salir del país. Un emigrante que salió del Ecuador en el año 1993 me dijo que en su tiempo habría necesitado 1.000 dólares para que le dejaran pasar la frontera. Pero él puso billetes de sucres²⁵, que valían mucho menos, pero tenían una apariencia parecida, debajo de unos pocos billetes de dólares. Entonces la policía pensó que tenía unos 2.000 ó 3.000 dólares al cruzar la frontera, pero en realidad era una décima parte de eso.

Hoy la situación ha cambiado, los reglamentos son más estrictos desde hace pocos años. Ya necesitas una visa para que te dejen salir del país y, además, debes presentar una base económica que demuestra que puedes vivir por un cierto tiempo en otro país. Además, la policía de aduana es más estricta en la revisión y en el control de estos reglamentos.

4.4.1. Razones para emigrar y ocupación en el nuevo lugar

La mayoría de los emigrantes de la zona de Otavalo son bastante jóvenes. Las seis personas de las cuales tengo la información tenían 16 (3), 17, 25 y 29 años al salir de su patria por primera vez. Normalmente son jóvenes que viajan todavía sin familia. A veces se van un grupo de amigos o familiares. Hoy es frecuente que se vayan a una ciudad donde ya está alguien de su familia (hermanos, primos, etc.), que puede ayudarles al principio.

Las razones para emigrar que me nombraron contienen dos aspectos importantes que reaparecen en casi todas las respuestas. El primero es el aspecto económico; los emigrantes oían que en el extranjero es mucho más fácil ganar dinero, entonces esperan de la emigración un futuro mejor. Quieren trabajar para mejorar la situación económica de ellos mismos y de sus familias. Algunos ven en la emigración la única posibilidad de salir de la pobreza. El segundo aspecto es la curiosidad, el espíritu aventurero. La emigración, normalmente, es algo que necesita mucho coraje, porque es un paso a un futuro totalmente desconocido. Y es exactamente eso lo que lo hace tan interesante. Muchos también quieren madurar personalmente o tienen curiosidad por conocer otros países, otras culturas, otras costumbres.

[24] Vea subcapítulo 4.4.1.

[25] Sucres era la moneda antigua de Ecuador, hasta el año 2000.

En la conversación con los emigrantes salió que muchas veces la decisión de irse es a corto plazo. Por ejemplo, que un familiar se va a ir y a uno mismo también le cogen las ganas y lo acompaña. O en el sentido de: "Oye, ¿sabes tocar algo? ¡Vamos!"

En esa frase ya aparece una de las ocupaciones principales en las que trabajan los otavalos en el extranjero: tocar su música. No importa si ya son un grupo de música en Ecuador mismo o si se reúnen recién para emigrar. En Europa, en Estados Unidos y en Japón, a la gente le encantan los músicos latinoamericanos tocando en la calle. Y porque en la cultura de Otavalo la música es algo básico y la mayoría sabe tocar, más o menos, algún instrumento, los intereses entre oyentes e intérpretes se corresponden muy bien. Así que la música, incluso grabar CDs profesionales, es un negocio muy lucrativo.

Otra ocupación principal es la venta de artesanías. Jerséis de lana de alpaca, collares y pendientes bonitos, guantes y gorras que protegen del frío y bolsas de todos colores siempre son bienvenidos en los mercados y ferias de Europa, Estados Unidos, etc., en donde, además, pueden ser vendidos a precios mucho más altos que en Ecuador. Los emigrantes hacen parte de estas artesanías ellos mismos y lo demás lo compran a otros artesanos de la zona de Otavalo. Les mandan los productos y materiales por correo o los traen cada vez que van de vacaciones a su patria.

Además de estas dos ocupaciones principales, hay muchos emigrantes que en su país de destino siguen un trabajo "normal", por ejemplo en una fábrica, en el sector social, en la agricultura, etc.

Para terminar este subcapítulo, todavía algunas frases sobre los sentimientos de los otavalos al salir de su patria. Subir al avión por primera vez siempre está acompañado por dos sentimientos diferentes: por un lado, se siente la tristeza, el dolor de dejar la patria, la familia, los amigos; por otro lado, está presente la gran emoción de empezar una etapa totalmente nueva y todavía desconocida de su vida.

4.4.2. Situación de los que se quedan

No nos podemos olvidar de tratar la situación de los "dejados", o sea de las familias, esposas, hijos, padres y amigos que tienen algún o algunos seres queridos que emigraron.

Creo que puede ser algo bastante difícil, depende de la situación. Los familiares tienen que vivir con la ausencia de una persona querida, por ejemplo el hijo o la hija. Más problemático es si el emigrante tiene hijos pequeños en su patria, porque entonces los hijos deben crecer parte de su niñez o juventud sin el padre o la madre. Hay niños que no ven a uno de sus padres durante muchos años, porque, sobre todo al principio, el dinero normalmente no alcanza para regresar pronto a su patria de vacaciones. Con la emigración muchas amistades se rompen porque se pierde el contacto. Otros problemas que aparecen son, por ejemplo, la miseria de algunas comunidades, porque están ausentes, sobre

todo, los jóvenes adultos, que serían dinámicos, que podrían ayudar y mantener la organización en las comunidades.

Sin embargo, también hay ventajas para los "dejados" y la mayoría de ellos viven mejor que antes, porque los familiares que viven en el extranjero les mandan dinero. Además, cuando vienen de vacaciones a su patria, les traen ropa bonita, zapatos caros, aparatos electrónicos, etc. Y hay muchos casos en los que los emigrantes, aunque ausentes, construyen una casa nueva y más grande en su patria, para sus familiares y para el futuro de ellos mismos.

Muchas veces los emigrantes también quieren traer a sus familiares al extranjero, por ejemplo a sus esposas, hijos o hermanos. Lo intentan y a veces es posible, depende de la situación y los reglamentos del país de residencia, pero, en general, es difícil. Normalmente los emigrantes deben presentar una vivienda grande e ingresos relativamente altos para poder traer a sus familiares.

En general, se puede decir que los "dejados" deben vivir con la distancia, con la ausencia larga de seres queridos. Pero, en cambio, viven mejor porque el emigrante siempre comparte lo ganado.

4.5. Llegada

4.5.1. Destinos de la emigración

Como ya mencioné en la descripción de la situación actual, hoy en día los otavalos emigran a casi todos los países del mundo. La mayoría vive en España, principalmente en las ciudades de Madrid y Barcelona, pero también en muchas otras. Comunidades grandes de otavalos se encuentran en Milán, en Nueva York, en Chicago, en Montreal, en Bogotá o en Bruselas. Pero hay otavalos en todos los países europeos y americanos, y también en muchos países asiáticos.

La cuestión sobre el país de residencia depende de muchos factores. Algo importante es el contacto con familiares o amigos, que ya emigraron antes, o esposos que son extranjeros. Un factor central es el idioma, lo que explica que la gran mayoría de los emigrantes otavalos vivan en España. Otro factor decisivo puede ser el dinero que tienen a disposición y que tal vez no alcanza para viajar más lejos que a Bogotá. Un aspecto importante también son los reglamentos de migración, que en cada país son diferentes y que a veces le impiden a uno vivir en el país que desea. Además, la información en general sobre el mercado, si se puede vender bien o no en tal país, tiene influencia en la elección del país de destino.

Con frecuencia existe el caso de que uno no se queda todo el tiempo en el país al que llegó primero. Muchas veces los otavalos se van a un segundo país o a otros más. En algunos países pasan la vida sólo viajando, tocando y vendiendo un poco. En otros viven

durante muchos meses o años. Siempre depende de la situación momentánea, por ejemplo si pueden vender bien o no, si les gusta el lugar, si tienen familiares o amigos, y también depende de los reglamentos del país respectivo. En los últimos años muchos de los emigrantes otavalos han viajado a Asia. Un ejemplo son los miembros de SISAY, un grupo de música muy famoso de la zona de Otavalo. Ellos están viajando por diferentes países de Asia, donde son muy populares, y muchos de sus CDs ya son etiquetados en japonés.

Se puede ver que muchos de los emigrantes otavalos viajan por diferentes países y a veces, al final, después de conocer bastantes lugares y culturas diferentes, se quedan en un país que antes de su salida de Ecuador ni siquiera sabían que existía.

4.5.2. Situación en el nuevo lugar

La mayoría de los emigrantes otavalos entran a un país como turistas, oficialmente se quedan como máximo tres meses. Pero después de estos tres meses no vuelven a Ecuador y se quedan ilegalmente en el país de destino. Intentan buscar una fuente de ingresos. Como se ha visto en el subcapítulo 4.3.1., la mayoría vende artesanías o hace música. Otros trabajan en cualquier profesión "normal". A veces teniendo un contrato de trabajo consiguen también el permiso de residencia. A veces lo consiguen casándose o porque tienen familiares en este mismo país que ya tienen el permiso.

Recién llegado a un país extranjero un otavalo está bastante desorientado e ignorante. Muchas veces no sabe nada o casi nada del idioma. No conoce las costumbres ni la cultura en general del país. Creo que en estos casos es muy útil conocer a alguien en este sitio. Esta persona le puede explicar a uno las cosas más importantes y las costumbres diarias. Le puede decir cómo portarse en cualquier situación, etc. Además le puede ayudar en la búsqueda de un trabajo y de una vivienda.

Pero también hay que tener mucho cuidado con la confianza en otras personas. Hay mucha gente que abusa de otra gente de Otavalo, a veces incluso de familiares. Por ejemplo, les pagan el boleto aéreo y después tienen que vivir con ellos y trabajar para ellos hasta haber pagado lo que había costado el boleto. Pero como al mismo tiempo esa gente recién llegada todavía está ilegal en el país y no tiene nada de dinero, los que ya han vivido mucho tiempo ahí pueden hacer con ellos lo que quieran. A veces los hacen trabajar mucho más de lo necesario para pagar el boleto. También sucede que violan a las chicas que dependen de ellos y que no pueden defenderse.

Uno que no tiene un permiso de residencia no puede comprar o alquilar un apartamento y entonces tiene que buscar otra posibilidad de alojamiento. De eso también abusan algunas personas, que ya tienen el permiso. Compran un apartamento que alcanza tal vez para tres personas y lo alquilan a muchos más. Cada persona que vive ahí tiene que pagar una cantidad determinada de dinero. Por ello les deja vivir ahí y no los denuncia. Pero, finalmente, sumando todos estos ingresos, el propietario gana mucho más de lo que el piso costó originalmente. Se debe mencionar que eso no es posible en todos los

países. En Suiza sería casi imposible porque siempre hay alguien que controla más o menos los apartamentos, por ejemplo un conserje.

También existe el caso contrario. En los países de residencia de los otavalos hay muchas personas muy sociables que quieren ayudar a los pobres inmigrantes. A veces hasta se enamoran de esta gente y hacen todo por ellos. Entonces a veces la persona de Otavalo abusa de ese cariño: no trabaja, no se esfuerza y gasta todo el dinero que recibe enseguida, sólo yendo a beber con amigos y cosas parecidas. Pero claro que estos casos no aparecen muy frecuentemente.

La adaptación al nuevo lugar es diferente de persona a persona. Algunos se adaptan muy rápidamente, otros necesitan mucho tiempo o incluso nunca llegan a adaptarse bien a la cultura nueva, que es tan diferente a la suya. Eso se muestra, por ejemplo, en la comida. Hay gente que no se adapta a la comida del país de residencia y siempre come en casa, comida ecuatoriana. El proceso de adaptación es importante también para el trabajo. Si uno se adapta rápidamente a las circunstancias nuevas, tal vez venda mejor y gane más. Otros que no se adaptan, regresan a Ecuador y se quedan en la nada.

La mayoría de los otavalos que emigran a otro país se esfuerzan mucho. No trabajan solamente para sí mismos, sino que piensan siempre en sus familiares, saben que deben ayudarlos. Aunque se casen tal vez con un europeo o una gringa, siempre piensan en sus abuelitos, sus padres, sus hermanos, sus hijos. En general, la familia es muy importante, siempre quieren ayudarlos y quieren que todos estén bien. En verdad, también es un poco el orgullo. Si uno llega a su patria de vacaciones y puede llevarles a sus familiares regalos, "mostrar" que ha ganado dinero y puede compartir con ellos esta fortuna, uno se siente muy bien, satisfecho y orgulloso.

4.5.2.1. Dificultades

Al llegar a un lugar totalmente distinto de su patria, uno siempre tiene algunas dificultades, por lo menos al principio. Normalmente, al comienzo, uno no habla el idioma, lo que lo hace más difícil todavía. Lo importante es la adaptación a las costumbres del respectivo país. Pero me contaron que, ya estando en Europa varios años, algunos todavía tienen dificultades, por ejemplo con el clima. En una temporada es muy frío, en otra hace demasiado calor. En Ecuador siempre es más o menos igual, bien templado. Además del clima, los otavalos extrañan mucho su comida, como el cuy o la colada morada.²⁶ También echan de menos las costumbres de su pueblo, como las fiestas, las tradiciones, pero también el medio ambiente, como las lagunas o el taíta Imbabura. Claro que lo más difícil es la ausencia de sus familiares y amigos, a los que extrañan mucho.

Los otros extranjeros, en el país de destino, para algunos también son una dificultad. Por ejemplo, en Italia hay muchos albaneses y marroquíes. Los extranjeros entre sí no

[26] Vea subcapítulo 2.6.4.

se quieren mucho. Una razón para eso son los celos que existen, por ejemplo en los mercados, donde existe mucha competencia. Un emigrante de Otavalo me contó que, además, a veces la gente nacional del país de residencia lo mira un poco raro. Porque uno es extranjero piensan que es una persona mala, solamente porque hay algunos extranjeros que se portan mal. La gente desconfía de los extranjeros. Y eso a él le duele muchísimo porque realmente no quiere hacer nada malo. Debo mencionar que no todos los emigrantes de Otavalo lo ven así. Cuento el caso contrario en el siguiente subcapítulo. Lamentablemente, los emigrantes de Otavalo a veces también entran en problemas más graves como las drogas o el alcohol. Hasta existen casos que ya no tienen absolutamente nada de dinero y querrían que la policía los detuviera para mandarlos de vuelta a su país.

Se ve que los emigrantes otavalos muchas veces tienen que vivir con diferentes dificultades, pero la mayoría se conforma con su situación.

4.5.2.2. Ventajas

Claro que los emigrantes de Otavalo ven también ventajas en su nuevo lugar de residencia. Por ejemplo, Nelson, uno de los entrevistados, en Suiza aprecia la tecnología y la facilidad de la vida diaria, la poca discriminación o que las distancias son más pequeñas que en Ecuador. A algunos también les gusta mucho la comida, como la fondue. Para la mayoría, además, es importante llegar a tener nuevos conocimientos en diferentes aspectos, tener más oportunidades de trabajo y estar mejor económicamente, lo que normalmente es la razón principal para su estancia en un país extranjero. Por último, voy a mencionar una ventaja muy importante: la mayoría de los indígenas de Otavalo se sienten bien recibidos en los países de su residencia, dicen que son tratados amablemente. Hasta muchas veces se sienten mejor tratados que en su propio país. Así, Henry cuenta que la gente de afuera valora el arte musical y en su país ser músico es lo más denigrante.

4.6. Contacto con la patria

Mantener el contacto con la patria es algo muy importante para los emigrantes otavalos. Normalmente gastan mucho dinero en llamadas telefónicas muy frecuentes. Cuentan cómo lo han pasado, cómo les va en un país tan lejano y tan diferente. Y escuchan las novedades de su patria. Pero por medio de frases como "¡Nos haces mucha falta!" la nostalgia crece y las llamadas se convierten en un acontecimiento muy triste. Para los emigrantes es duro vivir lejos y no poder observar directamente los cambios, sea por ejemplo de personas o del medio ambiente. O se preguntan: "¿Si mi abuelita un día se me va, yo estando tan lejos?" Por eso a veces no llaman, para no estar tristes.

Algunos también están en contacto con su patria e incluso con amigos o familiares estando en otros rincones del mundo por Internet, lo que hoy ya es un medio de comu-

nicación muy importante, también para la gente de Otavalo. Y como ya he mencionado antes, la mayoría de los otavalos que viven en el extranjero regresa a su patria de vez en cuando. Pasan allí sus vacaciones y después vuelven a su país de residencia; así no pierden totalmente el contacto con su tierra natal y ven de nuevo a sus familiares.

4.7. ¿Regreso?

El regreso, o por lo menos el pensar en el regreso, es algo importante en la historia de un emigrante de Otavalo. Después de conocer las situaciones y parte de los sentimientos y pensamientos de diferentes personas, creo que hay distintas etapas respecto al regreso. Al llegar, muchos se sienten mal, incómodos y extraños, y preferirían regresar a Ecuador enseguida. Pero la mayoría aguanta y empieza a acostumbrarse a la nueva situación, porque tienen una meta y no quieren rendirse tan rápidamente. Con el tiempo, les gusta más y más el nuevo lugar y se sienten ya muy cómodos. Tal vez en algunos momentos sentimentales piensan "qué bonito fuera regresar ahorita". Pero saben que están lejos y que aún quieren quedarse para mejorar su situación y para ganar más dinero. También puede ser que se acostumbren tan bien que ya piensan que no van a regresar nunca. Pero después de un cierto tiempo (pueden ser muchos años), la mayoría siente que ya ha vivido suficiente tiempo en el extranjero, que ha ganado mucho dinero y que ya quiere regresar a su patria.

Creo que estas etapas aparecen en casi cada historia de un emigrante. Pero pueden ser un poco diferentes, algunas pueden repetirse y la duración de cada etapa es muy personal. Por ejemplo, Nelson, al principio, hubiera preferido regresar enseguida, porque no le gustaba nada Suiza; pero ahora piensa que regresará cuando ya tenga lo que había soñado y cuando tenga una fuente de trabajo allá. Primero quiere ganar más dinero aquí. En cambio, otro entrevistado, Santiago, ahora no puede imaginarse regresar definitivamente porque se ha acostumbrado mucho a la cultura de su país de residencia, tiene un trabajo que le gusta y muchos amigos. Está muy feliz de poder vivir en el lujo de Suiza. Por otra parte, Carlos dice que "las ganas de volver siempre están ahí, siempre están dentro de tu corazón. Estando lejos te das cuenta de lo que tienes en tu patria. Extrañas las cosas pequeñas". Está seguro de que un día regresará, pero aún no tiene las posibilidades, sobre todo el dinero, para regresar. Henry, en cambio, ya vivió en el extranjero durante más de diez años y ya va a regresar definitivamente a Otavalo. Sabe: "Mi tierra me llama."

A continuación cito el texto de la canción "Es mi tierra" del grupo de música de Otavalo SISAY.

Ha pasado un tiempo y soy un extraño
Nadie me conoce como era antes
Quisiera expresarles todo el sentimiento
hacia mis amigos, hacia mi familia

En mi ausencia todo ha cambiado,
nada es igual como lo recuerdo
día tras día pensando estoy
ya no viviré lejos de mi hogar

No puedo olvidar todo lo vivido
La felicidad que en mi tierra tengo
Siempre están mis viejos, ellos me enseñaron
Aunque a la distancia lucha por ti mismo²⁷

En estas frases se expresan muy bien los sentimientos que una persona, que ha estado lejos de su patria durante mucho tiempo, tiene al regresar a su tierra. Se ve la nostalgia por su hogar y, al mismo tiempo, las dificultades que uno tiene al regresar después de muchos años. O sea, no es tan fácil tampoco regresar e integrarse de nuevo en su pueblo. Santiago cuenta su experiencia, adquirida durante sus vacaciones en su patria: "No sabemos cómo integrarnos en nuestro propio pueblo. Tenemos que volver a conquistar amigos."



Grupo Sisay.

[27] SISAY, Tabi, Luis (2004): "Es mi tierra".

EMBAJADA DE ESPAÑA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN SUIZA

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