

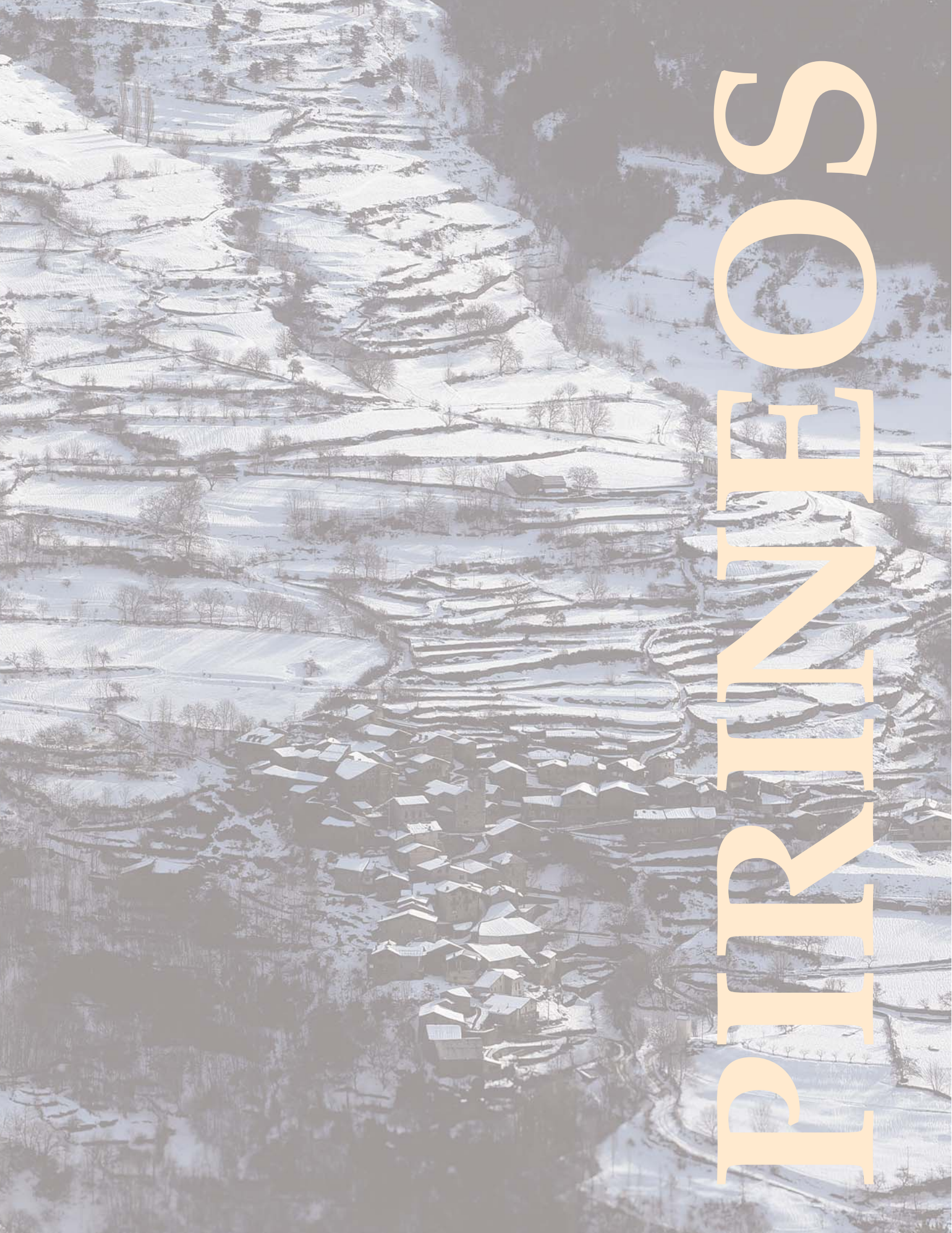
# PIRINEOS

Revista de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Andorra • Número 2 • Año 2006









# PRINCEOS



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

© EDITA

SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Cooperación Internacional  
Embajada de España en Andorra. Consejería de Educación  
Subdirección General de Información y Publicaciones

DIRECCIÓN

Bartolomé Bauzá Tugores  
Consejero de Educación de la Embajada de España en  
Andorra

COORDINACIÓN

Josefina Vilariño Seco

COORDINACIÓN GRÁFICA

Juan Zafra Camps

CONSEJO DE REDACCIÓN

Dolores Alarcón Martínez  
Vicente Borredá González  
Roberto Mateo Núñez  
Concepción Rabasa Castellarnau  
Carlos Romero Dueñas  
Amparo Soriano Barberán  
Josefina Vilariño Seco  
Juan Zafra Camps

FOTOGRAFÍA PORTADA

Jaume Riba

ILUSTRACIONES

José Luis Martín  
Mariano Villalón  
Juan Zafra

COMPOSICIÓN

Pere Iscla

N.I.P.O.: 651-06-339-2

I.S.S.N.: 1817-5376

DEPÓSITO LEGAL: AND609-2005

IMPRESIÓN: Impremta les Valls

DISTRIBUCIÓN

Consejería de Educación en Andorra  
Embajada de España  
Prat de la Creu, 34  
Andorra la Vella  
Principado de Andorra  
Teléfono: 00 376 807766

**Pirineos** no comparte necesariamente las opiniones  
expuestas por sus colaboradores.

Ejemplar gratuito

# SUMARIO

## Presentación

5 Bartolomé Bauzá Tugores, *Consejero de Educación*

## Entrevista

6 El Embajador de España en Andorra, D. Eugenio Bregolat entrevistado por *Andrés Luengo*.

## Estudios

10 Modernidad: orden y caos. *Margarita García de Cortázar y Enric Dolz*

13 Tema y símbolo en La casa de Bernarda Alba. *Javier Salazar Rincón*

18 Leve, breve son. *Bartolomé Bauzá Tugores*

21 La fonética y la pronunciación del español: qué y cómo enseñar. *Alfredo González Hermoso y Carlos Romero Dueñas*.

32 Origen i evolució de la llengua i la literatura catalana. *Josep Areny*

35 Origen y evolución de la lengua y la literatura catalana. Traducción de *Josefina Vilariño Seco*

38 El nuevo parque natural comunal Valls del Comapedrosa. *Jordi Nicolau y Jordi Dalmau*.

## Creación literaria

43 Perfidia. *A. Villaró*.

## Creación artística

46 Jaume Ribá, presentado por *Amparo Soriano*.

## Nuevas tecnologías

51 El rincón de las nuevas tecnologías. *Alberto Olalla*.

## Sección pedagógica

56 Importancia de las actividades extraescolares. *Fernando Javier Moreno*.

61 La difusión del patrimonio en espacios educativos a través de las nuevas tecnologías. *Teresa Álvarez Acero*.

67 ¿Hablamos de lenguas?. *Pilar Navarro*.

68 El fomento de la lecto-escritura en Educación Primaria. *Carmen Martínez Bolea*.

70 Bullying: un problema de todos. *Nora Rodríguez*.





## PRESENTACIÓN

Subimos hace más de un siglo a esta tierra vertical; éramos mujeres, a nuestra manera iluminadas, y por ello, valerosas. Medio siglo más tarde subimos de nuevo, hombres y mujeres, pertrechados esta vez con mejores enseres escolares. Desde entonces no han cesado los afanes del viaje hacia la lluvia blanca y los preparativos del regreso en el agua derretida. Y en ese ir y venir se ha quedado entornado el valle y ha florecido el mestizaje.

De nuestra ilusión por la enseñanza, la imprenta ha ido dejando una pequeña estela: *Aula abierta, Punt i apart, Margined@.es, Hola,amics, Nuestra escuela, L'enclar, Las 4 Ees, Sant Jordi...* . Transcurrido un año desde la aparición del primer número de la revista PIRINEOS, nos presentamos ahora con el número dos, enriquecidos en las voces andorranas de los Nicolau, Areny, Dalmau, Ribas o Villaró. Con este puñado de compañeros descenderemos por el Valira hacia nuestro Sur, remontaremos Europa por el Norte y cruzaremos también, creednos, el océano. Gente lejana se asomará entonces a nuestro escrito acantilado.

Ahora y aquí, nunca suficientemente sorprendidos por el estallido de la piedra desprendiéndose, sea esta segunda entrega de PIRINEOS voz de nuestra presencia, hogar de la idea dispar o compartida, afectuoso diálogo. Conversemos pues, lector.

Bartolomé Bauzá Tugores  
Consejero de Educación

PIRINEOS

## ENTREVISTA AL EMBAJADOR DE ESPAÑA, EXMO. SR. D. EUGENIO BREGOLAT

POR ANDRÉS LUENGO

El destino y el Ministro español de Exteriores, Miguel Ángel Moratinos, han querido que Eugenio Bregolat culminase su carrera diplomática en Andorra. Al lado de casa. Y en uno de los momentos más apasionantes y decisivos de la historia reciente del Principado. Un cambio de perspectiva que se añade a la experiencia del diplomático como embajador en Indonesia, Canadá, Rusia y China a lo largo de más de tres decenios, y que le confiere una perspectiva privilegiada para interpretar (o vaticinar) el futuro que nos espera a la vuelta de la esquina. Y atención, porque tiene meridianamente claro el papel preponderante que en este futuro próximo jugará el gigante asiático. Lo explicará con detalle en "La nueva revolución china", de inminente aparición. En esta entrevista ofrece un avance de sus argumentos, habla de las razones del fracaso ruso, de su peculiar nostalgia por el mundo de la guerra fría, del sentido de los micro estados en un mundo cada vez más globalizado y de las tensiones centrípetas que España no se ha podido sacudir en tres décadas de democracia.

**De los países que ha conocido en razón de su oficio, ¿cuál le ha impresionado más?**

China, sin duda. Los cambios que ha experimentado estos últimos decenios han sido extraordinarios. La caída del Muro y el fin de la guerra fría tuvieron, por supuesto, un impacto enorme, pero es que los cambios económicos y en última instancia políticos, que está viviendo y que vivirá China en los próximos años, tendrán una repercusión global, planetaria. La emergencia china afectará al bolsillo de todo el mundo: el precio de la gasolina, de los electrodomésticos, del textil...

**¿Qué plazo augura para que China se convierta en una gran potencia mundial?**

Medio siglo. En ese plazo quizá no los habrá superado, pero estará al nivel de los EE.UU. China estará a mediados de siglo XXI en el escalón superior de las superpotencias que hoy ocupan los EE.UU en solitario. Si las cosas no se tuercen, claro.

**¿Y qué es lo que podría "torcer" este camino?**

El futuro no lo conoce nadie y siempre pudieran darse escenarios negativos, de orden económico o político (de orden interno, si no se consiguen reducir las crecientes diferencias de renta, por ejemplo; o de orden internacional, piénsese en el contencioso de Taiwán). Un colapso económico por otro lado muy poco previsible, porque los cambios comenzaron hace

treinta años y durante todo este tiempo China ha sabido mantener un crecimiento económico sin parangón, tanto en términos absolutos como relativos.

**Pero el régimen chino no es una democracia equiparable a las occidentales ni un sistema comunista ortodoxo, ni constituye una economía de mercado abierta. ¿Cómo lo definiría?**

China tienen un sistema autoritario -no totalitario- proyectado sobre una economía de mercado cada día más difícil de distinguir de nuestro capitalismo. Es algo diferente, sui generis, con una dinámica de cambios económicos que conducirán inexorablemente a los cambios sociales y políticos. Aunque no hay que desdeñar la tímida evolución política que ya se ha dado: la estructura del país ha cambiado muchísimo y la China de hoy no tiene nada que ver con la de 1970. Los ciudadanos tienen un margen de libertad mucho más amplio, ha emergido una notable clase media urbana, hay 400 millones de teléfonos móviles y más de cien millones de internautas... Hace tres decenios China era más o menos como Corea del Norte en la actualidad. Con todo su autoritarismo a cuestas, hoy se parece más a Occidente que a Corea del Norte.

**¿Son comparables la China de hoy y la España de los años 60?**

Digamos que sí. España es además un buen ejemplo porque sabemos perfectamente cuáles son los efectos sociales y políticos que comportan los cambios económicos. Un proceso similar al que en su día experimentaron Corea del Sur o Taiwán: los cambios económicos son el detonante que trae todo lo demás.

**¿Existe en la China actual algún nivel de democracia interna?**

Los municipios de menos de 10.000 habitantes tienen un sistema electoral particular. Diferente del nuestro, pero elecciones al fin y al cabo. Es una democracia incipiente, que ha empezado desde abajo, desde el nivel municipal, pero que esperamos se vaya extendiendo hacia arriba."

**¿Puede China constituir un peligro para la sostenibilidad del planeta?**

No es justo reprochar a los países emergentes que pretendan desarrollarse. El consumo medio de energía del ciudadano chino está todavía hoy a años luz del de un europeo o del de un norteamericano. Pero por otra parte, resulta evidente que el día que los 1.300 millones de chinos y los 1.000 millones de ciudadanos indios consuman al nivel de los occidentales



sencillamente no habrá materias primas que puedan sostenerlo. Pero soy optimista y estoy convencido de que una parte de la solución pasa por las nuevas tecnologías. La enorme demanda de China e India obligará a encontrar nuevas soluciones a viejos problemas.

**¿Por qué China está teniendo éxito allí donde Rusia, con una situación geográfica más favorable, que disponía de unos cuadros y de una población con un alto nivel educativo, ha fracasado?**

El factor básico es el factor humano. Los dirigentes chinos -con Deng Xiao Peng a la cabeza- supieron reconducir los cambios, algo que ni Gorbachov ni Yeltsin acertaron a hacer. Y las consecuencias saltan a la vista. Volvamos al ejemplo español. En el momento decisivo, en los años 70, el país supo producir y encontrar a la gente necesaria para ejecutar la Transición. Comparemos ahora España con países latinoamericanos que en los 80 contaban con una posición de salida similar para afrontar un reto democratizador semejante: la diferencia entre el éxito y el fracaso radica en dar con los líderes capaces de comprender la situación y de dirigirla.

**En el caso de Rusia, se da la cruel paradoja de que es el que ha salido peor parado de los de la antigua órbita soviética: Chequia, Hungría, Eslovaquia, incluso Polonia ha tenido una transición más... convincente.**

Es que era muy difícil. El comunismo duró en Rusia mucho más que en China o que en cualquier otro país. Además, en Rusia se ensayaron los cambios políticos sin una previa evolución hacia la economía de mercado que hubiera allanado el camino. Y a aquella revolución política hay que añadir la desmembración de la URSS, que lo complicó todavía más. En el caso de España, otra vez, durante la Transición, en los años 70, ya estábamos en una economía de mercado y sólo había que retocar el sistema político. Y aun así ya fue complejo. Imaginemos ahora el caso ruso, donde además de tener que cambiar el sistema económico y el político, el país literalmente se volatilizó.

**La imagen de Putin como un autócrata, ¿es exagerada? ¿Injusta? ¿Hace falta un hombre fuerte para pilotar la nave rusa?**

Probablemente un hombre fuerte es necesario, pero eso no justifica todo lo que Putin ha podido hacer. El problema de Rusia es muy complejo y, como el de China, para comprenderlo no es suficiente con nuestros esquemas habituales. Quiero decir que son países muy diferentes del nuestro y que con frecuencia se les exige que en cuestión de años o decenios resuelvan lo que

a los europeos nos ha llevado siglos, como crear una economía de mercado eficaz o sistemas democráticos.

**Rusia, ¿tiene futuro o es el nuevo enfermo de Europa?**

Rusia es un país inmenso con una riqueza enorme en materias primas. Así que hay que creer que sí, que tiene futuro. Ahora bien, así como el caso chino parece bien encarrilado, el ruso será más... tortuoso. Me parece evidente.

**La transición desde la URSS a Rusia que usted conoció, ¿se parece a la que Le Carré describe en *La Casa Rusia*?**

Le Carré entendió muy bien el mundo de la guerra fría y lo ha descrito como nadie. Yo mismo he sentido a veces una cierta nostalgia de todo aquello. El mundo de la guerra fría tenía su... morbo. Esta es la palabra. Por supuesto, no para los que la sufrían, especialmente los soviéticos: para ellos, y por mucho que la situación sea hoy manifiestamente mejorable, cualquier cosa es mejor que vivir bajo la URSS. En este sentido, me alegro por ellos de que hoy no exista la URSS. Pero, dicho esto, añadiré que desde la caída del Muro de Berlín el mundo ha perdido interés.

**¿Era una tiranía, la URSS?**

Absolutamente.

**La imagen del diplomático occidental perpetuamente vigilado por una patrulla del KGB, ¿era una exageración fruto de la propaganda occidental?**

No. Era así. Todo estaba controladísimo por el estado. Pero tenía su morbo. Hoy el mundo, y esta es una impresión muy personal, ha perdido interés.

**La imagen de EE.UU. es mucho mejor en tradicionales adversarios suyos, como China o la misma Rusia, que en aliados europeos como España. ¿A qué atribuye esta paradoja?**

Por un lado, los EE.UU. son aquello a lo que China y Rusia aspiran. Admiran su nivel de vida, su tecnología... Todo. Pero el hecho de que los EE.UU. sean hoy por hoy la única superpotencia global genera suspicacias y resquemores. Sin duda preferirían un mundo multipolar, más equilibrado, con el poder más repartido. En cuanto a España, quizá una parte de la explicación haya que buscarla en el hecho de que España no participó en la II Guerra Mundial, no percibió tan claramente la decisiva contribución norteamericana a la derrota del nazismo y del fascismo en Europa, ni se benefició del plan Marshall, y al no estar en primera línea de fuego no se sintió tan directamente amenazada por la URSS en la guerra fría. Pero hoy las cosas han cambiado tanto

que España se encuentra en primera línea de uno de los mayores retos del mundo contemporáneo, que es la inmigración.

**¿Qué relación tienen dos potencias como Rusia y China con un micro estado como Andorra?**

Ninguna. Dejé China para incorporarme al puesto de embajador en el Forum de las culturas. Estaba previsto que me quedase en la Casa de Asia, en Barcelona, pero el nombramiento no acababa de concretarse y surgió la posibilidad de ir a Andorra, donde por razones obvias me siento aún más en casa que en Barcelona. Un diplomático va adonde lo destinan, sin que tengan nada que ver las razones personales.

**En su caso, la casualidad de estar casado con una ciudadana rusa, ¿no tuvo algo que ver con el hecho de ser nombrado embajador en este país en 1992?**

Efectivamente. Pero es que cuando me casé, en 1980 y en plena guerra fría, aquella circunstancia personal precisamente me inhabilitaba para el cargo, convertía la URSS en un destino vetado para mí. El fin de la guerra fría lo cambió todo, hasta mis perspectivas profesionales, y abrió una posibilidad que tenía del todo excluida de mis expectativas. En más de una ocasión se lo he dicho a Gorbachov: si no fuera por los cambios que usted introdujo, yo nunca habría sido embajador en Rusia.

**¿Es habitual, en el mundo de la diplomacia, casarse con ciudadanos del país donde uno está destinado?**

Bastante. Si eres joven, soltero y te destinan a Noruega, entra dentro de lo probable que te enamores de una noruega, y que te cases con ella; o en Chile, con una chilena. Es lógico.

**La idea de que los diplomáticos se pasan el día de cóctel en cóctel, ¿mito o realidad?**

Quien piensa esto no sabe de qué va nuestro oficio. La vida social forma parte de este trabajo, sí: asistir a recepciones es una obligación que además puede ser muy útil para conocer a gente y enterarse de según qué cosas, pero puede resultar pesadísimo. En Pequin debe de haber ciento cincuenta legaciones, o más. Si tuviéramos que ir a la fiesta nacional de cada país, ¡tocaría a sarao casi diario! Hoy la labor de un diplomático consiste sobre todo en conocer los dossiers de temas cada día más especializados. Lo de los cócteles es una anécdota.

**Para conocer el mundo de la diplomacia, hay que leer a...**

... A Graham Greene, que se aproxima bastante a la realidad. Y a Morris West, en El embajador. Y para la guerra fría, sobre todo a John Le Carré, por el que siento gran admiración.



Fotografía: Celia Borralló

## UNA VIDA EN EL SERVICIO EXTERIOR

Licenciado en Derecho por la Universidad de Barcelona, Eugenio Bregolat (La Seu d'Urgell, 1943) ingresó en la carrera diplomática en 1971, después de pasar por la Universidad de Virginia (EE.UU) gracias a una beca Fulbright. Allí, por cierto, coincidió con otro becario llamado Javier Solana. En su primer destino en Exteriores se encargó de los asuntos de Andorra, por lo que el cargo de embajador en el país de los Pirineos, que ejerce desde enero pasado, constituye una cierta forma de cerrar el círculo y volver, efectivamente a casa: su localidad natal se encuentra a menos de diez kilómetros del Principado. Su primera misión en el exterior fue entre 1974 y 1978, como consejero de la delegación comercial de España en la entonces URSS, donde a partir de 1978 fue el segundo de la legación, por detrás del primer embajador español en la Unión Soviética, Juan Antonio Samaranch. Más tarde ejerció brevemente como cónsul de España en Hannover (Alemania); como director del departamento internacional en los gabinetes de Suárez y Calvo Sotelo (entre 1978 y 1982) y, ya como embajador, en Indonesia (1982-1987), China (en dos ocasiones, de 1987 a 1991, y de 1999 a 2003), Canadá (1992) y Rusia (de 1992 a 1996). Su último cargo, antes de llegar a Andorra, fue el de embajador en misión especial para el Forum de las culturas de Barcelona (2004).

## Había una vez... Andorra

Centrándonos en Andorra, hay unos cuantos temas enquistados desde hace años en las relaciones bilaterales con España: el aeropuerto de la Seu d'Urgell, la conexión ferroviaria, el IRPF que los residentes españoles están obligados a desembolsar pese a vivir y cotizar en el exterior... ¿Es normal que los contenciosos se eternicen de esta manera?

Si nos fijamos bien, el de Gibraltar hace tres siglos que dura y todavía no se ha resuelto. El déficit comercial es un tema recurrente en las relaciones de China con todos y cada uno de los países europeos. Es normal que haya temas que se solucionan rápidamente y otros que sigan pendientes decenios, incluso siglos. Especialmente con países vecinos, con quienes las relaciones han sido y son históricamente más estrechas y, por lo tanto, más delicadas.

**¿Existe Andorra para los grandes países del mundo? ¿Cómo se explica y qué sentido tiene en la actualidad la existencia de micro estados?**

Lógicamente, países como China y Rusia se miran en el espejo de los EE.UU. y los estados remotos y minúsculos ocupan un lugar muy modesto en su jerarquía de intereses. Es la verdad. Quiero decir que, desde el punto de vista comercial, Andorra ocupa un puesto muy bajo en las prioridades chinas, como cliente y como proveedor. Pero los micro estados no sólo cuentan, sino que tienen un papel considerable en la política internacional: hay que tener en cuenta que el voto de Andorra vale lo mismo que el de una potencia en los organismos internacionales. Por otra parte, el turismo chino es un sector emergente, y Andorra puede aprovechar su proximidad con Barcelona para convertirse en un destino atractivo para esta nueva clase media china.

**Andorra y los otros micro estados, ¿son una excentricidad europea?**

Yo no lo vería así. Andorra tiene muchos siglos de historia. De hecho, es más antiguo que la mayoría de los países europeos.

**¿Existen micro estados comparables, en Asia?**

Por extensión, Singapur, aunque su población es millonaria y constituye una potencia económica de primer orden.

**Pero Singapur tiene un pasado colonial del que carece Andorra. Digámoslo más claramente: ¿qué sentido tiene la existencia de micro estados en la Europa del siglo XXI?**

Por el solo hecho de existir, ya tienen todos los argumentos a

su favor para seguir existiendo. Andorra es una realidad indiscutible desde hace más de ocho siglos. La dimensión me parece un parámetro relativo.

**Hagamos de abogado del diablo: los micro estados existen gracias a peculiaridades históricas, políticas y sobre todo financieras, y con frecuencia su viabilidad y supervivencia se ampara en un régimen fiscal excepcional y en un diferencial de precios que los erige en auténticos puertos francos. Todo esto, ¿no los convierte en anomalías con los días contados?**

No necesariamente. Con los años Andorra puede llegar a tener una relación con la Unión Europea que vaya más allá del convenio de cooperación actualmente en vigor. De hecho, algunas formaciones políticas ya han dicho públicamente que aspiran a dar un paso más, hacia la asociación. Pero son los andorranos quienes lo han de decidir. Nadie ha dicho nunca que Andorra no pueda ser un día miembro de la UE. Y, si este día llega, la integración no significa la desaparición del país, como no lo ha significado para ninguno de los actuales estados miembros.

**Todos los indicadores constatan que cada año vienen menos turistas, que el diferencial de precios cada vez es menos favorable, que en el futuro es posible la implantación de una imposición directa nunca vista. Incluso nieva menos. Ya se habla de crisis del modelo de crecimiento tradicional. ¿Cómo ve la Andorra de dentro de dos o tres decenios?**

El gobierno ya ha anunciado un paquete de medidas económicas y fiscales que si llegan a buen puerto le darán al país la vuelta como un calcetín. Parece claro que la economía andorrana será muy diferente a la actual, y de hecho el cambio ya está en marcha.

**Una excesiva homologación con sus vecinos, ¿no puede comportar la desnaturalización del país, la pérdida de aquello que le ha permitido ser lo que hoy es?**

El objetivo final de las reformas planteadas, como es bien sabido, es sacar a Andorra de la lista de paraísos de la OCDE. Pero hay que tener bien claro que una homologación fiscal no implica que Andorra haya de tener exactamente los mismos impuestos y la misma presión fiscal que Francia o España. Es evidente que una homologación que posibilite los convenios de doble imposición con los dos grandes vecinos constituye un buen camino para quitarse de encima la etiqueta de paraíso fiscal. Y en este sentido, el planteamiento del gobierno andorrano es muy ambicioso. ■



## MODERNIDAD: ORDEN Y CAOS

MARGARITA GARCÍA DE CORTÁZAR Y ENRIC DOLZ

PROFESORES DEL INSTITUTO ESPAÑOL DE ANDORRA

Cuando comenzamos a redactar este pequeño comentario nos animaba el reto de unir, en la medida de nuestras posibilidades y de nuestros intereses, los usos y los conocimientos de esas dos áreas tradicionalmente llamadas de ciencias y de letras, tan despegadas desde hace dos siglos en todos los niveles de la enseñanza. Esa separación no sólo no es beneficiosa para el avance intelectual, sino que lo entorpece y colabora indefectiblemente en malograr las capacidades de comprensión de la realidad que todos, en mayor o menor medida, poseemos. Presenta especial gravedad la ignorancia que los estudiosos de las disciplinas humanísticas exhiben de los rudimentos del discurso científico. De esa insuficiencia son una muestra los textos impresionistas, de oscuridad gratuita y vaguedad incontestable con los que nos obsequia en ocasiones la sociología moderna, esa astrología de los comportamientos, las elucubraciones redundantes de doctos conocedores de la lengua o los estudios literarios cuyo diletantismo inveterado pocas veces disculpa el hallazgo casual de esta intuición chispeante o aquella paradoja afortunada.

A los investigadores del ámbito científico se les puede echar en cara la indiferencia desdeñosa hacia lo que sucede en los territorios de más allá de la frontera. Como resultado de esa actitud se pierde en ocasiones de vista la perspectiva cultural, vasta y capaz, de una complejidad considerable, en la que se incardinan los hechos y las teorías científicas. No menos preocupante es la rotundidad con la que los llamados hombres de ciencia pueden llegar a descalificar, de un plumazo, construcciones intelectuales cuyos fundamentos sienten distantes de su metodología de trabajo y de las formas de pensamiento lógico-deductivo que han proporcionado a la ciencia grandes éxitos, una de las causas del prestigio social del que goza y se extiende a los que se dedican a cultivarla y a sus manifestaciones.

Según conversábamos, caímos en la cuenta de que estábamos planteándonos, a nuestra manera, las cuestiones que debieron de apasionar a Homero y a Hesíodo. Porque no buscábamos otra cosa que organizar el mundo en nosotros o al menos ponerle un punto de partida a nuestra confusión: de dónde surgió la pluralidad, cómo se fragmentó el uno anterior y previsible, quien nombró el principio y el caos.

Hablar del caos sólo tiene sentido, nos dijimos, si se argumenta en relación con el orden, su elemento antitético. Paradójicamente, se ha dado el nombre de caos a las teorías científicas que estudian y encuentran regularidades y orden en fenómenos cuya complejidad, unida a nuestra incapacidad para abordarla, los había expulsado del reino de la nueva ciencia de Galileo y Newton.

La aspiración al orden es tan vieja como la humanidad misma, y la búsqueda y descubrimiento de sus leyes ha sido la preocupación fundamental de la ciencia moderna, que con repugnancia ha apartado sus instrumentos de observación de las manifestaciones irregulares, desordenadas, fluctuantes e incontrolables de la naturaleza.

Los viejos modelos tienen una agonía lenta. Desde los griegos, al menos, el orden ha constituido uno de los elementos de nuestra cultura, y ha ayudado a mantener la jerarquía tradicional de los bienes y los criterios mediante los cuales podemos y debemos renunciar a unos para aspirar a otros mejores. Lo mejor, que es para Boecio, como para Platón, lo más estable.

Un bien estable es superior a un bien transitorio. La salud vale más que el ejercicio físico y el rojo coral más que los vacilantes dedos de la aurora. Para el cuerpo humano el bien principal es la salud: en ella se subsumen, en primer lugar, el vigor; en segundo lugar, la belleza. Porque la salud es la armonía de los elementos, armonía que no vemos; la belleza, la armonía aparente, la justa proporción de las partes en la superficie. ¿Qué le ocurre a esa belleza?: que pasa. Los poetas no han hecho una y otra vez sino advertir, lamentándose, esa transitoriedad. Ronsard le susurra a su joven amiga, que no le hace demasiado caso: 'ah, cuando seáis vieja'; Shakespeare se duele del tiempo dilapidado de la juventud y Garcilaso compara la duración de la belleza de su amada con la de la rosa, como Ausonio catorce siglos antes: 'coge, virgen, las rosas'.

El hombre sólo posee una cosa estable, su alma. Todo lo que es exterior al alma es pasajero, inaprensible. Aunque parezca satisfacernos nos llena de amargura porque muda y acaba por desvanecerse en todas las ocasiones antes de que podamos asegurar su permanencia. Las intuiciones más oportunas resbalan desde las celdillas de la memoria a los Campos Elíseos

de la ofuscación justo cuando creíamos haberlas atrapado. Y aun el cuerpo, en sus breves momentos de esplendor, es una superficie deseable porque lo contemplamos de manera miope e incompetente. El joven, que se turba al rozar la mano de su enamorada, aborrecería aquella piel de seda si la viese aumentada cien veces.

Afortunadamente, hubieran dicho quizá nuestros bisabuelos, bajo esa belleza aparente que aprecia nuestro entendimiento sensible se encuentra la otra, la belleza permanente de las proporciones, la belleza del orden divino regido por una norma racional, la armonía que es la razón que crea el orden, armonía y orden que son el amor que hace que las cosas se atraigan unas a otras. La belleza no es sino una expresión del amor, de la razón y de la vida. El amor todo lo mueve, dijo Dante, el sol y las demás estrellas.

El amor, el verdadero amor, sube de la ilusoria belleza de las cualidades contingentes a la majestad de las proporciones inmutables, la belleza del celeste arquitecto. Por medio de la razón celeste las cosas se establecieron en armonía según el orden de los números. Nuestro mundo ha sido platónico hasta hace bien poco. Tal vez lo siga siendo en muchos aspectos: el hombre occidental sigue pensando, sin pensarlo, que el mundo existía, antes de ser, en el modelo eterno e inteligible de la inteligencia creadora, en la ley matemática preexistente de la que nacen las incontables combinaciones de los elementos, el curso de los astros en el universo y la sucesión de las estaciones, el tiempo de las uvas y el de las naranjas. El número es el principio de todas las cosas. Sin la aritmética, la ciencia del número, no puede descubrirse ninguna verdad. Esto lo sabía cualquier fraile educado de la Edad Media. El no educado no llegó a interesarse en materias tan abstrusas.

El principio de los números, nos diría el fraile educado, es la unidad; la igualdad es la madre de todas las proporciones. La proporción produce la belleza plástica en las formas geométricas, lo visible, y produce la belleza sonora en los movimientos audibles de la música. ¿Qué quiere decir esto?: que la razón última de la belleza la hemos de buscar en la aritmética. La visión estética del mundo se funda en la proporción, proporción más temporal que espacial en un mundo en perpetuo movimiento. En ese mundo, que es el nuestro, la música es la primera de las artes.

Nada más propio de la humanidad. Música cuyo sentido es más hondo, más preciso que el que ahora pudiéramos imaginar, porque no se manifiesta tan sólo en la melodía que producen los instrumentos, sino también en el universo, en la música de las esferas que no oímos de puro habituados, la que preside el movimiento de los astros. Al Empíreo llegan los ecos de la sinfonía cósmica que el gran Maestro ejecuta, aplicado a su cítara inmensa; abajo, hasta nosotros, la dudosa imaginación de su cadencia. Acerca de esa música de escalas inaudibles escribió Luis de León, aquel fraile agustino platonizante que creyó escuchar sus acordes en la memoria viejísima de su alma.

También el hombre, al fin y al cabo un microcosmos, está regido por aquel concierto que se revela a la introspección intelectual en las imperfectas, cautivadoras cadencias de la música humana. La música, la armonía, la aritmética, la proporción, el orden, lo inmutable, la unidad: tales han sido las aspiraciones del ser humano durante los últimos milenios. El bien superior es todo eso. Como hombres, al menos en el territorio canónico de la cultura occidental, hemos tratado de imitar, de reproducir en nuestras creaciones esos patrones fundamentales.

Hasta hace unos años. A la física se le quedaron cortas las tres dimensiones tradicionales cómodamente perceptibles. El psicoanálisis nos reveló un interior desconocido, tenebroso y feroz bajo la capa de urbanidad burguesa; la pintura se despojó de pronto de cualquier pretensión de imitar a la naturaleza; la música dodecafónica primero, y luego la atonal, que nuestra memoria no es capaz de retener ni nuestros labios de silbar, advino como corolario menos indispensable que impensable del romanticismo tardío y el sinfonismo sin retorno de Gustav Mahler y la Gran Guerra, en fin, pilló desprevenidos a los generales, que no sabían cómo servirse de un arsenal incomparablemente más devastador que el que se había utilizado hasta entonces. La industria, puesta al servicio de la destrucción total, demostró, ella sí, estar a la altura de las expectativas de Leviatán. Del mundo consiguiente ya no podía dar razón el pensamiento tradicional. ¿A dónde, pues, el orden?, ¿qué unidad? El siglo xx ha sido ya, con o sin nuevo paradigma, el siglo del caos. ■



Mariano Villalón



## TEMA Y SÍMBOLO EN LA CASA DE BERNARDA ALBA

JAVIER SALAZAR RINCÓN

PROFESOR DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

En el setenta aniversario de la  
muerte de Federico García Lorca

Tras varios ensayos y tanteos iniciales, Federico García Lorca logró al fin el reconocimiento y la fama como autor dramático en los años treinta, con el estreno de *Bodas de sangre* (1933), *Yerma* (1934) y *Doña Rosita la soltera* (1935), tres obras protagonizadas por mujeres, con las que logró el aplauso del gran público sin renunciar al rigor y la calidad artística. Su éxito se habría acrecentado sin duda al año siguiente, con la aparición de *La casa de Bernarda Alba*<sup>1</sup>, pero el estreno de esta nueva composición teatral se vio truncado por una inesperada sucesión de acontecimientos desdichados. Lorca terminó de escribirla el 19 de junio de 1936, y por aquellos días la leyó en una reunión de amigos y conocidos. Al mes siguiente empezaba la guerra civil, y exactamente dos meses después, el 19 de agosto, el autor moría fusilado en Granada. Tuvo que transcurrir casi una década para que el drama subiera por primera vez a un escenario en el Teatro Avenida de Buenos Aires, donde fue estrenado por la compañía de Margarita Xirgu el 8 de marzo de 1945.

La obra cuenta la historia de Bernarda Alba, quien, tras la muerte de Antonio María Benavides, su segundo marido, ha quedado viuda con cinco hijas: Angustias, de 39 años; Magdalena, de 30; Amelia, de 27; Martirio, de 24; y Adela, la menor, de 20 años. En la casa también viven la madre de Bernarda, María Josefa, de 80 años, que padece una aguda demencia senil; la Poncia, ama de confianza de Bernarda, y a veces la voz de su conciencia; y una criada cuyo nombre no se indica.

Tras el entierro del difunto Benavides, Bernarda impone en su casa un duelo rigurosísimo, que lleva hasta un grado inverosímil el rigor que esta costumbre tuvo antiguamente en España, en el medio rural especialmente: ocho años de luto durante los cuales las hijas habrán de hacerse a la idea de que se han tapiado con ladrillos puertas y ventanas, mientras se dedican a preparar el ajuar (I, 128).

Las muchachas aceptan la situación resignadas, no les queda otra elección, pero en su interior hierven los deseos mal disimulados de amor, de sexo, de libertad; y aunque en la casa reina una paz aparente, detrás de cada puerta, y en cada pecho, se esconde una tormenta que estalla cuando interviene un elemento exterior, el catalizador que desencadena la tragedia: Pepe el Romano, mozo de veinticinco años, señorito guapo, que pretende a la mayor de las hermanas, Angustias –por su dinero exclusivamente, según dicen las demás–, pero que en realidad desea a Adela, con la que pronto empieza a mantener relaciones a escondidas.

Muchas noches, tras visitar a Angustias en la reja,

cumpliendo con el precepto de los noviazgos antiguos, Pepe se encuentra con Adela en otra ventana de la casa, y después en el establo hasta que despunta el alba. Martirio, que también ama a Pepe, espía a Adela y la denuncia una noche. Pepe huye al ver que le han descubierto, Bernarda le dispara sin alcanzarle, y Adela, que espera un hijo de él, se ahorca al creer que ha muerto.

Como vemos, la obra insiste en un tema recurrente, tal vez el tema central, en la obra del autor: el conflicto entre la realidad y el deseo, entre la ley social y la ley natural, o, con palabras de Ruiz Ramón, entre un principio de autoridad irracional, y las ansias de libertad, amor y realización personal de las hijas de Bernarda, cuyos deseos íntimos se ven reprimidos, empujados a la frustración, y ellas, forzadas a arrastrar una vida estéril, equiparable a la muerte.

Esa ley arbitrariamente impuesta, que ahoga y somete a las protagonistas, la representa especialmente Bernarda, depositaria y guardiana de una tradición y una moral que no admiten permutas ni componendas –“Así pasó en la casa de mi padre y en la de mi abuelo” (I, 129), advierte para anunciar el luto que les espera–, y de una autoridad que exige silencio y obediencia ciega a las mujeres que habitan bajo su techo<sup>2</sup>.

Sólo dos personajes se oponen abiertamente a Bernarda, cada uno a su manera, aunque infructuosamente en ambos casos. En primer lugar la abuela, María Josefa, que, con su demencia clarividente, es capaz de descubrir la verdad y pregonarla a las claras, dejando al descubierto la mentira en que Bernarda pretende vivir y hacer vivir a sus hijas<sup>3</sup>. Y, junto a María Josefa, la hija menor, Adela, que desde las primeras escenas afirma sin disimulo sus ansias de libertad, adopta una actitud de abierta rebeldía frente a la moral y el orden tradicionales, encarnados en su madre<sup>4</sup>, y simboliza la fuerza imparable de la naturaleza y del instinto amoroso, que al fin se subleva y triunfa, pasando por encima de barreras y prejuicios<sup>5</sup>.

A pesar de la aparente universalidad del problema planteado, no debemos olvidar el contexto social e ideológico, muy concreto, en que acontece la historia, contexto que el propio Federico se encargó de subrayar en el subtítulo que encabeza la obra que comentamos –“Drama de mujeres en los pueblos de España”–, y sobre el que han insistido críticos como Raymond Young, que ha visto en los personajes y circunstancias del drama un microcosmos representativo de la sociedad y la cultura españolas.

En efecto, *La casa de Bernarda Alba* está ambientada en la España rural de hace unos setenta años, y es la atmósfera represiva y conservadora propia de este medio lo que el autor ha

querido denunciar, y tal vez modificar a la larga. En ese entorno, Bernarda es la representante típica de una familia campesina acomodada, la mujer rica del pueblo, imbuida de una mentalidad fuertemente clasista y un claro sentido de la superioridad frente a los que no son “de su clase”<sup>6</sup>, y transmisora de una moral patriarcal que, en nombre de la decencia y la honra, impone un papel subalterno, de sumisión y silencio, a la mujer, especialmente a la de posición social más elevada, la cual, frente a la libertad de que disfruta el varón, y, en menor medida, las muchachas de condición más humilde, tiene la obligación de ser casta, vivir encerrada en casa, obedecer ciegamente a sus padres mientras conviva con ellos, y al marido tras el matrimonio<sup>7</sup>.

De otro lado, Bernarda y la casa en la que ejerce su imperio se insertan en un círculo más amplio, representado por el pueblo, por la colectividad, del que la morada y su cabeza visible vienen a ser emblema y exponente. Allí, al otro lado de los muros blanqueados en que las hijas viven encerradas, acechan amenazantes la crítica, la murmuración y el qué dirán, que no son un mero pasatiempo de comadres aburridas, sino algo más poderoso: un instrumento público de sanción y punición con el que se juzga y valora la conducta, y del que dependen la honra, la aceptación social y el estatus simbólico de la familia dentro de la colectividad<sup>8</sup>, lo cual explica que la primera preocupación de Bernarda no sean la decencia y honor íntimos, sino, sobre todo, la opinión ajena, lo que a menudo la lleva a fingir que ignora aquello que acontece incluso en su propia casa<sup>9</sup>.

A pesar del contenido social y testimonial del drama que comentamos –“el poeta advierte que estos tres actos tienen la intención de un documental fotográfico”, leemos en el preámbulo (117)–, y de la presencia de una trama que, según parece, estuvo inspirada en hechos y personajes reales, en *La casa de Bernarda Alba* se observa una importante presencia de imágenes poéticas y referencias simbólicas que no son un simple accesorio ornamental del que se podría prescindir, sino que constituyen verdaderos nudos de significación íntimamente unidos a la temática expuesta, e imprescindibles para lograr su correcto entendimiento. Como ha señalado Rubia Barcia, el modelo estético de *La casa de Bernarda Alba*, más que el realismo a secas, es el de un “realismo mágico”.

El estudio de los símbolos presentes en el último drama compuesto por Federico debe empezar por el título, que no es *Bernarda Alba*, o *Las hijas de Bernarda Alba*, sino *La casa de Bernarda Alba*, un sintagma con el que el autor ha querido subrayar el significado del espacio en que sucede la historia.

La casa de Bernarda evoca en primer lugar un ámbito

doméstico clausurado, lugar propicio para el confinamiento femenino, en el cual la vida transcurre aprisionada y monótona, “de la cocina a la alcoba”, como ha señalado Gabriela Genovese a propósito de *Romancero gitano*. Además, desde la primera acotación se insiste en que la morada de Bernarda es una vivienda señalada por el luto, transitada por mujeres vestidas enteramente de negro, y circundada por unos muros “blanquísimos” y unos arcos encalados, que no sólo recuerdan el aspecto típico de la arquitectura popular mediterránea, sino, sobre todo, el ambiente de quieta melancolía y enclaustramiento propio del convento femenino, e incluso el silencio definitivo de las tapias y nichos de un cementerio, muy en consonancia con la falta de libertad que padecen las protagonistas, y de la muerte espiritual y física a que se ven abocadas<sup>10</sup>.

Frente a la casa, lugar de confinamiento y símbolo de la vida y el instinto aprisionados, el mundo exterior, en que las pasiones fluyen libres y la ley natural tiene su imperio, está simbolizado ante todo por la naturaleza, y, más concretamente, por los cuatro elementos que distinguía la filosofía clásica –tierra, agua, fuego y aire–, en los cuales, además, según apuntó Federico en una conferencia de 1930 titulada “Escala del aire”, se encuentra el auténtico venero y la base material del lenguaje figurado: un sendero anfíbio por el que la imaginación poética discurre y entra en contacto con las sugerencias de la tierra, la caricia de la brisa, el despertar de la hoguera o la embestida del agua.

El universo exterior está simbolizado ante todo por el aire, la brisa, el viento, imágenes tradicionales de la vida, el movimiento, a veces del amor y la pasión, y en definitiva, de todo aquello que ha sido vedado a nuestras protagonistas. “En ocho años que dure el luto no ha de entrar en esta casa el viento de la calle” (I, 129), advierte Bernarda en la primera escena; y en un momento en que el calor se hace asfixiante, Amelia pide a la Poncia: “Abre la puerta del patio a ver si nos entra un poco de fresco” (II, 148), un aire fresco que no tiene nada de inocente, y que ya en “Preciosa y el aire”, de *Romancero gitano*, mostraba a las claras su simbolismo fálico y su poder seductor.

El ambiente natural, próximo y al mismo tiempo lejano, del cual llegan voces de libertad y sugerencias eróticas, también está representado por el campo, la vegetación, la tierra, la cual, aunque en ocasiones simbolice la pobreza, la sequedad o la muerte<sup>11</sup>, suele ser el emblema característico de lo natural e instintivo, de la fertilidad y la vida de la madre originaria, que se desparrama por doquier, lo opuesto, por consiguiente, al mundo estricto y enclaustrado de la casa de Bernarda.

La tierra tiene en ocasiones un aspecto muy concreto, conocido por los espectadores y lectores. El olivar, por ejemplo, además de evocar el paisaje típico de los campos andaluces, es el lugar en que se dan cita las parejas, tanto en la tradición y el folklore como en la propia obra del autor, y así ocurre en dos sucesos narrados por la Poncia, que contrastan fuertemente con el encierro y la castidad forzosa que se ha impuesto a las muchachas: tras el entierro de Antonio María Benavides, los hombres explican cómo, la noche anterior, un grupo de ellos ató al pesebre al marido de Paca la Roseta, “y a ella se la llevaron en la grupa del caballo hasta lo alto del olivar, tan conforme”. “Dicen que iba con los pechos fuera y Maximiliano la llevaba cogida como si tocara la guitarra” (I, 132); y durante el verano llegó al pueblo “una mujer vestida de lentejuelas y que bailaba con un acordeón”, y quince segadores “la contrataron para llevársela al olivar” (II, 159).

El conflicto entre naturaleza y moral tradicional, entre la tierra y la casa, alcanza uno de sus momentos culminantes en aquella escena en que las jóvenes observan tras la ventana el paso alegre de esos mismos segadores, “cuarenta o cincuenta buenos mozos”, que bajan de los montes “¡Alegres! ¡Como árboles quemados! ¡Dando voces y arrojando piedras!” (II, 159), y que cantan: “Abrir puertas y ventanas / las que vivís en el pueblo, / el segador pide rosas / para adornar su sombrero” (II, 161), una canción que, en las circunstancias en que se entona, resulta especialmente sugerente y reveladora, sobre todo si se tiene en cuenta el simbolismo sexual que para Freud tenía el hecho de abrir puertas y ventanas, el sentido fálico que el fundador del psicoanálisis atribuía al sombrero, y el valor universal que las flores poseen como emblema de la sexualidad y el amor, de todo aquello que las hijas de Bernarda desean ardientemente y nunca podrán tener.

En alguna ocasión más, a lo largo de la obra, las flores se nos muestran como símbolo de la fertilidad de la tierra, el amor y la pasión que han sido desterrados de la casa de Bernarda. En una de las primeras escenas, como una premonición, y en contraste con el riguroso luto que se acaba de imponer, Adela ofrece a su madre un abanico

adornado con flores rojas y verdes, que ella rechaza indignada (I, 128). Tras pasar la noche en el olivar, Paca la Roseta vuelve a su casa triunfante, con “el pelo suelto y una corona de flores en la cabeza” (I, 132). María Josefa, en cuyas palabras brota de manera explícita lo que las demás mujeres callan, aparece en el primer acto “ataviada con flores en la cabeza y en el pecho” (I, 144). Como contraste, y frente a la sexualidad franca y abierta a la que



Mariano Villalón



se entrega Paca, Adela, empujada a un amor adúltero y clandestino, se verá condenada a llevar “la corona de espinas que tienen las que son queridas de algún hombre casado” (III, 195).

El simbolismo propio de la tierra y del mundo vegetal se completa con el color verde –emblemático en toda la obra de Federico–, en el cual, junto a otros significados, predominan los relacionados con la eclosión de la naturaleza y con la sexualidad. Ya vimos cómo, a poco de levantarse el telón, Adela lleva en la mano un abanico pintado con unas flores en que el rojo del fuego y de la pasión se entremezcla con el verde vegetal (I, 128). En contraste con el blanco y el negro dominantes en la escena, una tarde Adela se pone un vestido de color verde y se va al corral a enseñárselo a las gallinas (I, 139); y el segador que contrata a la mujer del acordeón, es “un muchacho de ojos verdes, apretado como una gavilla de trigo” (II, 159).

El trigo con el que se compara a este muchacho, como las semillas y frutos en general, también evoca imágenes de vida y fertilidad, de naturaleza en toda en su plenitud, como acontece en la última escena del drama, en que, tras encontrarse en el establo con Pepe, Adela se nos presenta con las “enaguas llenas de paja de trigo” –la “cama de las mal nacidas”, según su madre (III, 197)–, la misma paja, extendida sobre la cuadra y el patio, en que esa noche, mientras espera a las potras, se ha revolcado el caballo garañón, emblema del instinto en muchos textos lorquianos, y aquí, símbolo del erotismo latente que Bernarda intenta acallar en vano. Por el contrario, cuando la pasión sin salida conduce a la amargura y la muerte, la imagen idónea para expresar tal sentimiento es la de la semilla que se marchita o el fruto que se corrompe: “¡Sí! Déjame que el pecho se me rompa como una granada de amargura ¡Le quiero!” (II, 195), grita Martirio cuando confiesa su amor por Pepe el Romano.

El fuego, lo mismo que la tierra, es una imagen de significado ambivalente, que, por un lado, según la escatología cristiana, evoca el tormento que aguarda a los pecadores, y en *Bernarda Alba*, el castigo que espera a quienes se atreven a romper el yugo de las normas y las convenciones<sup>12</sup>; y, por otro, de acuerdo con una tradición que ha estado presente en la poesía y el folklore desde la Antigüedad, y que el drama que analizamos expresa de forma explícita, es un símbolo característico del amor y el instinto sexual. “No por encima de ti, que eres una criada; por encima de mi madre saltaría para apagar este fuego que tengo levantado por piernas y boca” (II, 156), exclama Adela cuando defiende ante la Poncia sus derechos sobre Pepe; y en el acto III, mientras Amelia cierra los ojos para no ver los relámpagos, Adela afirma: “Yo no. A mí me gusta ver correr lleno de lumbre lo que está quieto y quieto años enteros” (III, 185).

En el drama, el fuego aparece representado sobre todo por el sol que arde en el exterior de la casa, y por el calor que sufren las protagonistas, dos imágenes con las que el autor ha querido subrayar los deseos y las ansias de gozo de aquel grupo de muchachas, que, como llamaradas imposibles de apagar, se

inflaman en medio de un verano tórrido y extenuante. “Cae el sol como plomo. [...] Hace años no he conocido calor igual” (I, 124), comentan las mujeres durante el entierro. Al iniciarse el segundo acto, Martirio explica: “Esta noche pasada no me podía quedar dormida por el calor” (II, 148); Magdalena: “Yo me levanté a refrescarme. Había un nublo negro de tormenta y hasta cayeron algunas gotas” (II, 148); y la Poncia: “Era la una de la madrugada y subía fuego de la tierra. También me levanté yo” (II, 148). En cambio los segadores, que atraviesan el pueblo como un huracán lleno de sugerencias eróticas, y a los que todas escuchan en medio de “un silencio traspasado por el sol” (II, 160), vuelven al campo a las tres, “¡con este sol!” (II, 158), y aunque “siegan entre llamaradas”, “no les importa el calor” (II, 160).

El calor agobiante que sufren las mujeres, símbolo de su pasión sin salida, a menudo las incita a beber agua o a recordar su frescor, con lo que la sed, y el líquido que la calma, vienen a ser la imagen característica de los deseos y necesidades instintivas que en el drama quedan silenciados sin remedio, y del estado de penuria y vacío íntimo que tal situación provoca. Ya en la primera escena, María Josefa grita pidiendo “agua de fregar siquiera para beber” (I, 130). Más tarde es Martirio quien explica: “Me sienta mal el calor. Estoy deseando que llegue noviembre, los días de lluvias, la escarcha” (II, 162); y en otro momento “bebe agua y sale lentamente, mirando hacia la puerta del corral” (III, 186), la misma puerta tras la que Adela abraza a Pepe el Romano. Poco antes, por culpa de ese calor, el garañón ha estado dando coces contra el muro, tras lo cual, como si entre los dos hechos hubiera una relación de causa a efecto, Adela se levanta de la mesa para ir a beber agua (III, 178-179); y cuando llega la noche, y el desenlace está próximo, Adela abandona el lecho acuciada por la sed (III, 190).

En varios pasajes de la obra, y en otros textos lorquianos, el agua sucia o estancada, podrida o sanguinolenta, acostumbra a simbolizar la pasión encarcelada, la rabia y los celos que su represión despierta, o la tiranía con que la opinión ajena y el qué dirán coartan la libertad<sup>13</sup>, y, en consonancia con ello, Bernarda protesta al comienzo de la obra contra “este maldito pueblo sin río, pueblo de pozos, donde siempre se bebe el agua con el miedo de que esté envenenada” (I, 128).

Como contraste, el agua que fluye limpia acostumbra a ser un símbolo del amor, en primer lugar porque calma la sed y transmite vida, y también porque, cuando se pone en movimiento y se hace río, su ímpetu nos recuerda la fuerza de lo instintivo, aquello a lo que nadie puede poner trabas ni barreras. Así, durante su visita a la casa de Bernarda, Prudencia comenta, resignada ante la deshonra de su hija: “Yo dejo que el agua corra” (III, 178); y cuando se enfrenta a Martirio, Adela exclama: “La que tenga que ahogarse que se ahogue. Pepe el Romano es mío. Él me lleva a los juncos de la orilla” (III, 195), unos juncos y una orilla que, como un locus amoenus imposible en aquel pueblo “sin ríos”, evocan el frescor acogedor y el fluir de la pasión

amorosa a que Adela se ha entregado.

En fin, un significado próximo al del río tiene el mar, en primer lugar por ser un espacio abierto que sugiere libertad, huida de la opresión –“me gustaría cruzar el mar y dejar esta casa de guerra” (III, 189), explica la Poncia, cuando ve la catástrofe cercana–, y, con su fuerza incontenible, su constante movimiento envolvente y acariciador, y su esplendor azulado, evoca la naturaleza en estado primigenio y, con ella, lo imparable del amor “Me escapé porque me quiero casar, porque quiero casarme con un varón hermoso de la orilla del mar”, “¡A casarme a la orilla del mar, a la orilla del mar!” (I, 145-46), exclama María Josefa en una de sus clarividentes intervenciones<sup>14</sup>. Bernarda, en cambio, aunque conoce la pasión que late en el pecho de sus hijas, prefiere esconderse tras su fingida ignorancia, porque, según la Poncia, “cuando una no puede con el mar, lo más fácil es volver las espaldas para no verlo” (III, 188). ■

## Bibliografía

- DOMÉNECH, Ricardo (ed.): *La casa de Bernarda Alba y el teatro de Federico García Lorca*, Cátedra, Madrid, 1985.
- EDWARDS, Gwynne: *El teatro de Federico García Lorca*, Gredos, Madrid, 1983.
- FEAL DEIBE, Carlos: *Lorca: Tragedia y mito*, Dovehouse, Ottawa, 1989.
- FREUD, Sigmund: *Introducción al psicoanálisis*, Alianza Editorial, Madrid, 1967.
- GALÁN FONT, Eduardo: *Claves de La casa de Bernarda Alba de Federico García Lorca*, Ciclo, Madrid, 1989.
- GARCÍA LORCA, Federico: *La casa de Bernarda Alba*, edición de Allen Josephs y Juan Caballero, Cátedra, Letras Hispánicas, Madrid, 1981.
- “Escala del aire”, en Federico García Lorca escribe a su familia desde Nueva York y La Habana [1929-1930], edición de Christopher Maurer, Poesía. Revista ilustrada de información poética, n° 23-24, Madrid, 1986, pp. 129-130.
- GENOVESE, Gabriela: *Un poeta de los márgenes: Federico García Lorca*, Editorial Martín, Mar del Plata (Argentina), 2005.
- GIBSON, Ian: *Federico García Lorca 1. De Fuentevaqueros a Nueva York (1898-1929). 2. De Nueva York a Fuentevaqueros (1929-1936)*, Grijalbo, Barcelona, 1985, 2 vols.
- MORRIS, C. Brian: *García Lorca: La casa de Bernarda Alba*, Grant & Cutler, Critical Guides to Spanish Texts, London, 1990.
- RUBIA BARCIA, José: “El realismo mágico de La casa de Bernarda Alba”, en Ildefonso Manuel Gil (ed.), *Federico García Lorca*, Taurus, Madrid, 1975, pp. 383-403.
- RUIZ RAMÓN, Francisco: *Historia del teatro español. Siglo XX*, Cátedra, Madrid, 1975.
- SALAZAR RINCÓN, Javier: *Por un anfíbio sendero... Los espacios simbólicos de Federico García Lorca*, Promociones y Publicaciones Universitarias, Barcelona, 1998.
- YOUNG, Raymond A., “García Lorca’s Bernarda Alba: A Microcosm of Spanish Culture”, *Modern Languages*, vol. L, London, 1969, pp. 66-72.

- 1) Para todas las citas utilizamos la edición de *La casa de Bernarda Alba* de Allen Josephs y Juan Caballero, citada en la bibliografía final. Indicamos el acto en números romanos, y a continuación la página.
- 2) “Aquí se hace lo que yo mando” (I, 129), advierte Bernarda en cierto momento; y dirigiéndose a sus hijas: “No os hagáis ilusiones de que vais a poder conmigo. ¡Hasta que salga de esta casa con los pies por delante mandaré en lo mío y en lo vuestro!” (I, 144).
- 3) “No, no me callo. No quiero ver a estas mujeres solteras rabiando por la boda, haciéndose polvo el corazón [...] Bernarda, yo quiero un varón para casarme y para tener alegría” (II, 145).
- 4) “No me acostumbraré. Yo no puedo estar encerrada. No quiero que se me pongan las carnes como a vosotras; no quiero perder mi blancura en estas habitaciones”, explica a sus hermanas al final del primer acto (I, 142); y en la última escena, antes de romper el emblemático bastón con que su madre la amenazaba: “Aquí se acabaron las voces de presidio. Esto hago yo con la vara de la dominadora” (III, 197).
- 5) “Nadie podrá evitar que suceda lo que tiene que suceder” (II, 156), advierte Adela a la Poncia con decisión; a Martirio, que ha visto cómo Pepe la abrazaba: “Yo no quería. He sido como arrastrada por una maroma” (II, 175); y ya al final de la obra, encarándose de nuevo con su hermana: “No a ti, que eres débil. A un caballo encabritado soy capaz de poner de rodillas con la fuerza de mi dedo meñique” (III, 196). Y la Poncia, con su clarividencia de mujer del pueblo, también sabe que a las cosas “les cuesta mucho trabajo desviarse de la verdadera inclinación” (II, 171).
- 6) “Vete. No es este tu lugar”, exclama en la primera escena, cuando echa a la criada del duelo, tras lo cual añade: “Los pobres son como animales; parece como si estuvieran hechos de otra sustancia” (I, 123). En otro momento, dirigiéndose a la Poncia: “Obrar y callar a todo. Es la obligación de los que viven a sueldo” (II, 171). En lo tocante a las hijas, “no hay en cien leguas a la redonda quien se pueda acercar a ellas. Los hombres de aquí no son de su clase” (I, 134); y cuando la Poncia le recuerda que no permitió el noviazgo de Martirio con Enrique Humanes: “¡Mi sangre no se junta con la de los Humanes mientras yo viva! Su padre fue un gañán” (II, 170).
- 7) A los hombres lo único que les importa es “la tierra, las yuntas y una perra sumisa que les dé de comer” (I, 137), y además “se les perdona todo”; en cambio, “nacer mujer es el mayor castigo” (II, 159), comentan las hijas con amargura; mientras que Bernarda, portavoz de una moral y un orden inamovibles, advierte a Angustias que, cuando vea que Pepe está preocupado, no le pregunte qué ocurre, “y cuando te cases, menos. Habla si él habla, y míralo cuando te mire. Así no tendrás disgustos” (III, 183); y, estableciendo una elocuente relación entre clase social y conducta femenina, sentencia: “Hilo y aguja para las hembras. Látego y mula para el varón. Eso tiene la gente que nace con posibles” (I, 129).
- 8) “De todo tiene la culpa esta crítica, que no nos deja vivir”, se queja Amelia, al recordar la historia de una amiga suya, a la que el novio “no la deja salir ni al tranco de la calle” (I, 135); y, según la Poncia, en las bodas de hoy hay “más finura” que antes, “las novias se ponen de velo blanco como en las poblaciones y se bebe vino de botella, pero nos pudrimos por el qué dirán” (I, 137).
- 9) “¡Qué escándalo es este en mi casa y en el silencio del peso del calor! Estarán las vecinas con el oído pegado a los tabiques” (II, 164), exclama para acallar la discusión entre Angustias y Martirio, que ha robado el retrato de Pepe que su hermana guardaba en la habitación. E incluso en la última escena, cuando Adela se suicida, Bernarda vuelve a imponer un absoluto silencio en nombre de la opinión: “¡Llévala a su cuarto y vestirla como una doncella. ¡Nadie diga nada! Ella ha muerto virgen [...] ¡Silencio, silencio he dicho! ¡Silencio!” (III, 199).
- 10) “Ya me ha tocado en suerte este convento” (II, 158), observa la Poncia, hablando con la criada; María Josefa protesta: “Yo quiero campo. Yo quiero casas, pero casas abiertas...” (III, 193); y Adela, en una de las últimas escenas: “He visto la muerte debajo de estos techos y he salido a buscar lo que era mío, lo que me pertenecía” (III, 194).
- 11) “Nosotras tenemos nuestras manos y un hoyo en la tierra de la verdad. [...] Esa es la única tierra que nos dejan a las que no tenemos nada”; “Suelos barnizados con aceite, alacenas, pedestales, camas de acero, para que traguemos quina las que vivimos en las chozas de tierra con un plato y una cuchara”, comentan Poncia y la criada en la primera escena (I, 121 y 123).
- 12) “¡Acabad con ella antes que lleguen los guardias! ¡Carbón ardiendo en el sitio de su pecado!” (II, 176), grita Bernarda, mientras la multitud trata de linchar a la hija de la Librada, moza soltera que ha abandonado a la criatura que acababa de parir; y Adela, cuando pregona su atracción hacia Pepe por encima de las voces de censura: “Seré lo que él quiera que sea. Todo el pueblo contra mí, quemándome con sus dedos de lumbre, perseguida por los que dicen que son decentes” (III, 195).
- 13) “Si las gentes del pueblo quieren levantar falsos testimonios, se encontrarán con mi pedernal. No se hable de este asunto. Hay a veces una ola de fango que levantan los demás para perdersnos” (II, 173), dice Bernarda cuando a sus oídos llegan algunos rumores acerca de las andanzas de Pepe. Según la Poncia, Martirio es la peor de las hermanas: “es un pozo de veneno. Ve que el Romano no es para ella y hundiría el mundo si estuviera en su mano” (III, 189). La propia Martirio confiesa que tiene “el corazón lleno de una fuerza tan mala que, sin quererlo yo, a mí misma me ahoga” (III, 196); y en el último acto hubiera volcado “un río de sangre” sobre la cabeza de su hermana (III, 198).
- 14) Y hacia el final de la obra: “¿Y cuándo vas a tener un niño? Yo he tenido este [...] Este niño tendrá el pelo blanco y tendrá otro niño, y éste otro, y todos con el pelo de nieve seremos como las olas, una y otra y otra. Luego nos sentiremos todos y todos tendremos el cabello blanco y seremos espuma. ¿Por qué no hay espumas? Aquí no hay más que mantos de luto” (III, 192-193).

## LEVE, BREVE SON

BARTOLOMÉ BAUZÁ TUGORES

DOCTOR EN FILOLOGÍA

(A Neu, sin luz)

*"En una obra de arte verdaderamente bella  
la forma debe hacerlo todo; el contenido, nada."  
F.Schiller<sup>1</sup>*

Tras fantásticas danzas, rondas frenéticas, lúgubres aullidos y gritos sin boca, apresado en el abrazo de la calavera, le languidecen los brazos y se le enturbian los ojos a Don Félix de Montemar, el héroe romántico que ha desafiado lo humano y lo divino. Expira el gemido, muere la llama y la lira suspende en el aire

"leve,  
breve  
son."

La voz desbordada de Espronceda, epitalamio de una tétrica boda, se ha hecho epitafio para contener la vorágine que él mismo había desatado. Tres versos mínimos, tenues, bisílabos, de vocales ni amplias ni estridentes, concluyen el descenso al mundo de los muertos. Cesa el horrible canto, se detiene el baile frenético, desaparece el adjetivo esdrújulo, se adelgaza el cuerpo fónico a medida que Don Félix va al encuentro de su propia muerte: versos dodecasílabos, endecasílabos, decasílabos, enecasílabos se van sucediendo, en escala descendente, hasta llegar a los tetrasílabos y trisílabos que preceden el silencio anunciado en estos tres versos bisílabos: ya no hay materia, ya no hay existencia; sólo un "leve, breve son".



Juan Zatra

Pero en este artículo no voy a hablar de Espronceda ni de sus abismos sobrecogedores, sino que hablaré de los versos de un poeta menor, Rafael Jaume<sup>2</sup>, y sustituiré la pasión desenfrenada por un apunte contenido:

"Como el del amor, breve  
el tiempo de la cosecha."

Estamos ante un poema exiguo. Versos de arte menor, sin rima, de poco peso, y apurando algo diríamos que incluso con una disonancia métrica: un verso heptasílabo junto a otro octosílabo; mala combinación. Y sin embargo, ¿qué habrá en este poema que nos retiene en su lectura? ¿Cómo se las ingenia para que instintivamente cerremos la página y nos pongamos a pensar? ¿Por qué evoco ahora mi juventud, los campos de trigo, aquel amor? ¿Quién le habrá dicho que acabo de sufrir mi primer desengaño amoroso de adolescente y por eso acude a acompañarme? ¿Dónde esconde la lección triste de su verdad? Y su consuelo ¿de dónde sale? Recuerdo, imagino, cierro los ojos, repito mentalmente las voces. Sólo dos versos. Un poema:

"Como el del amor, breve  
el tiempo de la cosecha."

Pues bien; la respuesta a todas estas preguntas se halla en la forma, en la manera como el poeta ordena la frase, en las palabras que elige, en la imagen que crea; en definitiva, en la voluntad de forma. Pero hay más, porque no todo es voluntario en este proceso. Hay un momento en que la palabra escapa del poeta, se estira la frase, surgen asociaciones imprevistas: es la mecánica interna del lenguaje la que ahora actúa, como las fuerzas de los elementos arquitectónicos o la gravedad del bronce en la escultura. Modelación voluntariosa del artista y respuesta autónoma de las tensiones de la materia dan forma al llamado objeto artístico. Desde fuera y desde dentro se crea esta forma. La forma: dos versos, un poema.

Veámoslo en detalle. ¿De qué nos habla el poema? De la cosecha. El que piense que nos habla del amor se equivoca. ¿Por qué? Pues porque la oración principal es "el tiempo de la cosecha es breve". Es una razón sintáctica de peso. Luego vendrá la comparación "como el del amor", pero es sintácticamente un elemento secundario, no principal, término y no origen. El poema nos habla, pues, de la cosecha; con más precisión "del tiempo de la cosecha", sujeto de la oración principal. Y ante un sujeto, un señor sujeto, no hay nada que hacer.

Si ordenáramos la sintaxis del poema, leeríamos así:



"El tiempo de la cosecha es breve  
como (breve es) el tiempo del amor"

¿Qué ha hecho el poeta? Una serie de operaciones formales, ni más ni menos. ¿Las ha hecho él? Bueno, reconocamos que quizá no, que quizá se han realizado solas, con el curioso solo del poeta que por allí pasaba. Pero lo cierto es que las operaciones están ahí, y las dos formales:

-Se han eliminado dos elementos innecesarios en el segundo verso ("breve es") porque ya estaban en el primero.

-Se ha eliminado otro elemento redundante del segundo verso ("tiempo"), presente también en el primero.

Y aún podemos dar un paso más, formal desde luego: la supresión del verbo "ser" del primer verso, no obligatorio para la comprensión. ¿Qué nos queda?

"El tiempo de la cosecha, breve  
como el del amor"

Debemos reconocer que de esta forma el poema sonaría mal: un decasílabo más un hexasílabo, y una tremenda sensación de prosaísmo y de filosofía casera. ¿Qué nueva operación se ha realizado entonces para hacer posible el revolcón artístico? Una simple reordenación, avanzando al principio el segundo término, el de la comparación:

"Como el del amor, breve  
el tiempo de la cosecha"

Esta simple operación sintáctica (simple pero revolucionaria, que no se engañe nadie, porque lo normal es decir "quiero una mesa como ésta" y no "como ésta quiero una mesa") ha sacudido hasta tal punto la materia lingüística de que disponíamos, que el resultado parece encantado por la varita mágica: "Como el del amor", leemos, y nos paramos, debemos pararnos, necesitamos hacerlo, porque no sabemos el qué del amor, nos falta el sustantivo, a qué se referirá, aunque la voz "amor" ya sea suficiente por sí misma para detenernos, expectantes, pausa, la voz en suspenso, "como el del amor". Pero debemos seguir: tras el amor, una coma (más pausa todavía) y un adjetivo, "breve", sin verbo interpuesto, con lo que ya sabemos que sea lo que sea del amor será breve. Y aquí, ¡oh, sorpresa!, se nos acaba el verso, por lo que se impone otra pausa, creadora, como la anterior, porque las pausas en el discurso son el elemento creador por excelencia. Las pausas nos conceden tiempo

para discurrir, para evocar, para imaginar: de ahí que lo más hermoso de la poesía sea la extensión de papel en blanco; y si el poema consta sólo de dos versos, lo blanco crece, inmenso, y nos invita...

Se nos ha alargado tanto este verso que al leerlo ya no percibimos aquel desequilibrio métrico de que hablábamos antes: un heptasílabo seguido de un octosílabo; porque el primer verso, nuestro ya, apropiado, suena tan largo como el siguiente, es decir, octosílabo. ¡Qué cosa tan curiosa, la de la forma!

¿Qué más ha conseguido la varita mágica? Pues ni más ni menos que cambiar el peso de los platillos de la balanza. Si aparece el amor al principio, si con él nos detenemos, si empezamos a evocar, a imaginar, ¿será que el poeta nos va a hablar del amor? ¿Será que la sintaxis nos ha jugado una mala pasada? ¿Acaso cuando antes decíamos que el poema hablaba de la cosecha los equivocados éramos nosotros? ¿Será que "el tiempo de la cosecha", sujeto sintáctico, cederá su puesto al "tiempo del amor", sujeto poético? Porque ahora, al leer el segundo verso, ya sabemos que el qué del amor se refería al "tiempo", y que el significado llano del poema es que el tiempo del amor es breve como el de la cosecha, sentido que si reproducimos en verso sería

"El tiempo del amor, breve  
como el de la cosecha"

versos que nos dicen poco, la verdad, por planos y evidentes, porque no permiten la recreación, el espacio necesario para imaginar o evocar, porque desde el principio ya sabemos que se trata del tiempo del amor y no es posible la expectativa. ¡Cuánta diferencia artística media entre esta versión y la final!

La forma, que decía Schiller. La forma lo aporta todo, incluso los cambios de intención y, por tanto, de sentido. Y hay algo más todavía: la colocación del adjetivo "breve" entre dos pausas, que obligan a dejar la voz suspendida, por un tiempo, con lo que este adjetivo se alarga si no en cuerpo fónico, sí en capacidad significativa. Al detenerse la voz en él, resuena durante un tiempo en la memoria y se carga de energía, de fuerza, casi se sustantiva. O sin casi. ¿Será que nos hemos equivocado por segunda vez y el poema no nos hable ni del "tiempo de la cosecha", ni tampoco del "tiempo del amor", sino de la inquietante "brevedad"? La brevedad ¿de qué? La respuesta es clara: la brevedad de la cosecha, la brevedad del amor. Ya podemos prescindir del sustantivo "tiempo", porque la brevedad implica tiempo, tiempo limitado y disminuido, tiempo robado, tiempo que se va, tiempo que en definitiva no vamos a vivir. Y si se nos habla de la

brevedad de la cosecha y de la brevedad del amor, ¿no se nos está hablando también de “la brevedad de la vida”?

Hemos llegado al final. Dos versos que nos hablan de la brevedad de la vida, uno de los temas clásicos de la literatura universal, amonestación constante para los que todavía seguimos viviendo. ¡De cuántas formas distintas no nos han hablado los poetas, los artistas de la fugacidad del tiempo! ¿Cómo es posible que en dos versos pueda haber todavía originalidad en el trato de lo eternamente humano? ¿Dónde radica el secreto? No en el contenido, dicho y repetido una y mil veces, sino en la forma, distinta cada vez, sugerente siempre, capaz de henchir de sentido y de sentir la voz del arte auténtico:

“Como el del amor, breve  
el tiempo de la cosecha.”

*Notas*

1.- *“In einem wahrhaft schönen Kunstwerk soll der Inhalt nichts, die Form aber alles tun”, en Friedrich SCHILLER.- Carta XXII de ÜBER DIE ÄSTHETISCHE ERZIEHUNG DES MENSCHEN, Brüchergilde Gutenberg, Frankfurt a.M., 1969, pág. 548.*

2.- *Rafael Jaume (Palma de Mallorca, 1928-1983), editor y director de las revistas poéticas Dabo y Alconase, mentor del grupo artístico Tago, colaborador en la prensa palmesana, crítico de arte y poeta en castellano y catalán.*



Juan Zaira

## LA FONÉTICA Y LA PRONUNCIACIÓN DEL ESPAÑOL: QUÉ Y CÓMO ENSEÑAR

ALFREDO GONZÁLEZ HERMOSO

AUTOR DE MATERIALES E/LE  
UNIVERSITÉ DE FRANCHE-COMTÉ (BESANÇON, FRANCIA)

CARLOS ROMERO DUEÑAS

AUTOR DE MATERIALES E/LE  
INSTITUTO ESPAÑOL DE ANDORRA

### 1. INTRODUCCIÓN

Los estudiantes de cualquier lengua extranjera necesitan comprender el idioma hablado en situaciones reales como en conferencias, medios de comunicación o en conversaciones cara a cara. Sin embargo, aunque muchos dominan diferentes aspectos de la gramática y algunos hablan con cierta fluidez, su interacción en la clase y en el mundo real revela una gran laguna en su competencia comunicativa: la habilidad de comprender al interlocutor. Muchos estudiantes de niveles intermedios e incluso avanzados llegan a clase de conversación preparados para hablar, pero esto solo no es suficiente para que desarrollen una completa competencia comunicativa. Como profesores, tenemos que proporcionarles los medios a través de los cuales se puede perfeccionar la competencia auditiva en nuestras aulas.

Estos alumnos que hablan en clase, que se comunican con sus compañeros, que aprueban los exámenes, al encontrarse con hispanohablantes no pueden hablar con ellos porque no entienden lo que dicen. Y no lo entienden porque no han sido preparados adecuadamente para escuchar e identificar esta lengua cotidiana con la rapidez, la entonación, la articulación, los enlaces, las sinalefas, etc. que son propios de los hablantes. Se les ha enseñado, quizás, a entender el sentido global de una secuencia audio o vídeo y a comentarla, pero en la situación real no basta con entender la globalidad, hay que percibir los matices del mensaje de lo que se pregunta (González, 1998).

El estudio de la pronunciación y de la entonación es la base no solo de la expresión sino también de la comprensión auditiva, sin la cual la comunicación no puede darse, sea porque no se entiende lo que dice el interlocutor, sea porque uno pronuncia mal y el interlocutor no le entiende. En este caso, habría que definir la Fonética no solo como la rama de la lingüística que estudia los sonidos de una lengua (sus cualidades, sus combinaciones y su correcta pronunciación), sino también “como la formación del oído a nuevos sonidos, al enlace de palabras, al ritmo y a la entonación, en una palabra, a los fundamentos de la comprensión auditiva” (González, 2004).

Por extraño que parezca, en una clase de conversación es posible encontrar que las habilidades productivas de los estudiantes sean mejores que las receptivas. Y aunque en principio se asume que las habilidades receptivas se desarrollan antes que las productivas, en la realidad del aula percibimos que esto no es siempre así, por lo que debemos cuestionarnos cuáles son los factores que dificultan la comprensión. Y lo primero que se nos viene a la cabeza es que tal vez en los manuales se sigue centrando la atención en la producción a toda costa; faltan

actividades basadas en estrategias generadoras de una comprensión de la lengua más cercana a la realidad cotidiana.

### 2. LA IMPORTANCIA DE ENSEÑAR FONÉTICA Y PRONUNCIACIÓN

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* ha determinado de manera muy explícita que las competencias lingüísticas incluyen no solo la competencia léxica, gramatical y semántica, sino también la fonológica, ortográfica y ortoépica<sup>1</sup>. Del mismo modo, hace hincapié en la importancia del acento y ritmo del grupo fónico y la entonación de la oración. Por consiguiente, es fácil deducir que si la práctica del lenguaje se concibe, necesariamente, como la ejercitación de los elementos fonológicos, morfosintácticos y léxicos, el error u omisión de alguno de ellos supondrá que el proceso de enseñanza-aprendizaje resulte deficiente. “*El error fonético, pues, puede resultar tan grave como el gramatical o el léxico*” (Gómez, 1997). ¿Es más grave el hecho de que un estudiante diga *Me hemos acostado a las seis de la mañana* (con un mal uso del pronombre o de la forma verbal, según se mire) o que entienda mal una pregunta y responda de forma incongruente? Por ejemplo:

- ¿Cuánto te ha costado?

- *Muy tarde, me he acostado a las seis de la mañana.*

Sin embargo, y a pesar de todo esto, en la práctica docente cotidiana se suele prestar muy poca atención a los problemas de fonética y pronunciación de los estudiantes. Dolors Poch (1992) señala dos factores para explicar esta situación: la existencia de una serie de prejuicios sobre los aspectos fonéticos del español (como decir que el español es una lengua fonética y, por tanto, una lengua fácil, puesto que la correspondencia entre la ortografía y la pronunciación es casi completa) o la creencia de que para abordar las cuestiones de pronunciación hay que ser especialista en fonética y no es ésta la formación que tienen habitualmente los profesores de español como lengua extranjera.

En cuanto al primer factor, Navarro Tomás ya había contestado, en su día, a esta idea absurda cuando escribía: “*Las ideas más corrientes en España sobre esta materia se reducen a una fórmula pueril que consiste en creer que la lengua española se pronuncia como se escribe*” (Navarro, 1985). Dolors Poch indica que “*el hecho de que la distancia entre ortografía y pronunciación sea pequeña no tiene nada que ver con la afirmación de que los sonidos del español no planteen problemas*”. Por ejemplo, precisamente en la simplicidad del sistema vocálico español radica su complicación. Un estudiante cuya lengua materna posea más fonemas



vocálicos que el español (por ejemplo, el alemán tiene 15 más la /X/ relajada) tendrá que elegir una variante fonológica para cada una de las cinco vocales del español y, a lo mejor, para pronunciar la [a] no escoge la correcta. Aquí probablemente no se producirá un error de comunicación, pero sí se incurrirá en una pronunciación con el llamado *acento extranjero*, que tantos estudiantes desean evitar, sobre todo en niveles avanzados<sup>2</sup>. En el caso de los estudiantes de lengua materna árabe (cuyo sistema vocálico tiene menos fonemas que el del español) puede ocurrir que identifiquen el fonema [e] con su fonema [i], por lo que el error producido sí podría llegar a ser de comunicación: *Es un piso / Es un peso*. El alumno solo percibe lo que le es conocido y, si no lo reconoce, tenderá a transponer los rasgos de su lengua materna sobre la lengua que está aprendiendo, por lo que creará errores de pronunciación. Por tanto, el alumno debe acostumbrarse rápidamente a los sonidos aislados, incluso antes que a la palabra, puesto que el acento extranjero muchas veces se produce porque el estudiante no interpreta adecuadamente un sonido o el acento de intensidad de una determinada palabra. Por supuesto, para demostrar que la correspondencia entre pronunciación y ortografía no es total, también podríamos indicar que la letra g puede pronunciarse [g] o [x] según los contextos o que las grafías b y v se corresponden con un único fonema. Eso si no entramos en cuestiones de prosodia. Se sabe que el español posee un acento dinámico y de posición variable, aunque cada palabra tiene un único tipo de acentuación; por tanto, debido a su valor fonológico, la ubicación de la sílaba tónica permite distinguir unidades de significado diferente. De nada le servirá al estudiante que le expliquemos el uso del Pretérito Imperfecto de Subjuntivo (*Me gustaría que cantarás*) si lo que él interpreta es que detrás de *Me gustaría que...* se utiliza Futuro (*cantarás*).

Por lo que respecta al segundo factor, esto es, a que si es necesario ser especialista en fonética para enseñar pronunciación en clase de español, Poch asegura que también es un falso prejuicio, puesto que siendo la fonética un área más de la lingüística, no tiene por qué requerir un grado de especialización mayor que el que necesitan, por ejemplo, la sintaxis o la lexicología. Sin embargo, en este capítulo no hay una opinión unánime, pues algunos lingüistas (Carbó y otros, 2003) consideran que la enseñanza de la pronunciación constituye un ámbito especializado que requiere un buen conocimiento de la descripción fonética de la lengua por parte del profesor. O incluso se han llegado a publicar opiniones todavía más rigurosas al afirmar: *“La enseñanza de la pronunciación no parece estar aún al*

*mismo nivel de desarrollo metodológico que la de otros ámbitos de la lengua y, por lo general, los profesionales de la fonética no suelen tener una presencia muy destacada en este campo”* (Llisterri, 2003). Es evidente que opiniones como esta no ayudan a fomentar la necesidad de la enseñanza-aprendizaje de la fonética y la pronunciación en las aulas de español como lengua extranjera, pero no debemos olvidar que, tal vez, se realizan desde la perspectiva del teórico y no del didáctico.

Desde nuestro punto de vista, es evidente que el profesor debe poseer un cierto conocimiento del sistema fonológico de la lengua que está enseñando, puesto que es imprescindible para marcar los errores que cometen sus alumnos; pero para ello puede consultar materiales publicados específicamente para la enseñanza de español como lengua extranjera en los que, de forma clara y precisa, y evitando recurrir al metalenguaje y a explicaciones más propias del aula universitaria que de la clase de ELE, se describe la manera de pronunciar los sonidos y se presenta una tipología de ejercicios basados en el reconocimiento y la identificación de todos ellos, tanto aislados como en contexto. Algunos de estos materiales son *Fonética, entonación y ortografía* (Edelsa) o *Tiempo para pronunciar* (Edelsa), de los cuales hemos extraído muestras de algunos ejercicios que servirán para ilustrar nuestra propuesta metodológica expuesta en el cuarto apartado de este trabajo.

Otra opinión en este sentido apunta:

*“Es necesario sobre todo conocer la base articulatoria que caracteriza la lengua que enseñamos, puesto que este conocimiento permite marcar las diferencias que existen entre la lengua materna y la segunda lengua y describir y predecir aquellas partes de la fonética que van a resultar más difíciles a los alumnos”* (Gómez, 1997).

De estas palabras se infiere que el profesor tiene que conocer también el sistema fonológico de la lengua materna de los estudiantes con el fin de poder realizar un análisis contrastivo. Qué duda cabe de que si el profesor conoce la L1 de todos sus estudiantes podrá marcar las diferencias existentes entre esta y la L2, y establecer, así, una jerarquía de dificultades que facilite la enseñanza: si en ambas lenguas existen fonemas iguales, si esos fonemas tienen alófonos o variantes articulatorias semejantes, o si la distribución de los fonemas y de las variantes son parecidas (Lado, 1973). No solo sabemos que esto no es siempre posible, sino que, además, aunque así fuera, hay que tener en cuenta que no todos los alumnos con una misma lengua materna presentan las mismas dificultades de pronunciación o de comprensión y, por tanto, no todos cometen los mismos errores. Si el profesor considera necesario conocer aspectos básicos del sistema

fonológico de la lengua materna de sus alumnos, también dispone de materiales con ejercicios de pronunciación para estudiantes de una determinada lengua. O incluso puede consultar estudios contrastivos entre el español y otras lenguas que le servirán de orientación para conocer los errores más comunes que pueden cometer sus alumnos en la percepción o en la producción de los sonidos y la entonación. En este sentido, cabe destacar el excelente artículo de A. Puigvert (2000), en el que en pocas páginas realiza un análisis contrastivo entre el español y el alemán, el inglés y el francés aplicado a la enseñanza de la pronunciación.

### 3. LA CUESTIÓN DE LA NORMA

Una vez asumida la necesidad de enseñar fonética y pronunciación en clase de español como lengua extranjera, se nos presenta otra cuestión no suficientemente aclarada por parte los especialistas en la materia, y que la Real Academia plantea al determinar los objetivos que rigen la elaboración del Diccionario panhispánico de dudas: *“El español, por su carácter de lengua supranacional, constituye en realidad un conjunto de normas diversas que, no obstante, comparten una amplia base común”*.

Para Dolors Poch, la primera cuestión referente a la fonética sobre la que un profesor de español como lengua extranjera tiene que reflexionar es qué pronunciación va a enseñar. Es decir, ¿qué español es el correcto? y ¿cuál tienen que aprender los estudiantes? Dado que los factores que determinan cuál es la pronunciación más prestigiosa no suelen ser lingüísticos, sino históricos, económicos y sociales, consideramos que cada profesor debe enseñar a pronunciar en la norma<sup>3</sup> culta de su propia variedad de habla, eso sí, sin formular preceptos, ya que si determinamos lo que es correcto se puede provocar desprecio y rechazo de lo que no lo es. Esto sin contar que en muchas ocasiones se corrigen características lingüísticas que pertenecen a una variedad de habla tremendamente extendida y, por consiguiente, no pueden ser desacreditadas, como es el caso del seseo o el yeísmo.

En opinión de Javier de Santiago (1998):

*“En un curso de fonética del español para extranjeros no se pueden perder de vista todos los fenómenos articulatorios que suponen una desviación de la norma estándar. Fundamentalmente, porque la mayor parte de ellos son habituales y están extendidísimos y porque su desconocimiento puede provocar problemas de comunicación”*.

De Santiago enumera fenómenos como la pérdida de la -d- intervocálica en los participios y algunos adjetivos en -ado (*caminao, abogao*), o la reducción del grupo [kθ] a [θ] en casos

como accidente [aθidente]. En efecto, para que nuestros estudiantes alcancen una rentable competencia comunicativa, tienen que entender a los hispanohablantes en cualquier situación de habla; sin embargo, se nos plantea otra cuestión que trae consigo una enorme controversia: ¿deberían conocer muestras de lengua como la siguiente?:

*¿Pa qué quiés eso? Si es mu malo.*

*(¿Para qué quieres eso? Si es muy malo)*

En el siguiente apartado mencionaremos algunos de estos fenómenos a pesar de estar clasificados como fuera de la norma, pues partimos de la premisa de que el estudio de la fonética y la pronunciación en todas sus manifestaciones son la base de la expresión oral y de la comprensión auditiva. Sin embargo, creemos que ejemplos como el anterior (pérdida del sonido [r] intervocálico en *quiés* o determinadas apócope como *mu*), por muy extendidos que estén, no deberían ser enseñados a nuestros estudiantes hasta niveles avanzados y con una buena pronunciación bien consolidada, para evitar la posibilidad de su imitación. Una cosa es reconocer y, por tanto, acceder al sentido y otra es utilizarlo como modelo. De hecho, a pesar de que De Santiago los aborda en su artículo, los considera producidos por una pronunciación descuidada y muy vulgar o bien por una pronunciación mal aprendida por falta de cultura oral y escrita.

### 4. FONÉTICA Y PRONUNCIACIÓN: QUÉ Y CÓMO ENSEÑAR

La enseñanza de la fonética y la pronunciación no ha tenido la misma consideración en los diferentes enfoques metodológicos que se han ido sucediendo o coincidiendo a lo largo de la historia, aunque sí se puede afirmar que en ninguno de ellos se le ha dado la importancia que se merece.

Los distintos métodos que se empleaban en la enseñanza de las lenguas extranjeras, basados en un enfoque gramatical, daban preferencia al desarrollo de habilidades de lectura y escritura, por lo que la presencia de la fonética y la pronunciación era inexistente. No hace falta remontarnos a los orígenes de la enseñanza de lenguas extranjeras en la antigua Roma, donde la enseñanza del griego estaba basada en un enfoque memorístico que no respondía a necesidades reales de comunicación, sino que utilizaba la traducción para apropiarse del conocimiento contenido en los textos helénicos. Es suficiente con observar la metodología empleada hasta bien entrado el siglo XX, que estaba encaminada al desarrollo de destrezas operativas, es decir, escritura y traducción.

Solo a partir de la Segunda Guerra Mundial comienza a

prestarse atención a la comprensión auditiva. La aparición de la metodología estructural supone un considerable acercamiento al componente fonético de la lengua.

*“Puesto que el lenguaje es un conjunto de hábitos articulatorios, una lengua solo se puede aprender a base de repeticiones. Se parte, por tanto, de la idea de que la repetición continuada de sonidos aislados lleva consigo su asimilación e identificación por parte del alumno”* (Gómez, 1997).

El método audiolingual, surgido en estos años y basado en investigaciones de Bloomfield (1933) y Skinner (1957) enfatiza la corrección fonética y gramatical en la lengua oral, usando como patrones grabaciones de nativos. Desde el punto de vista fonético, el método audiolingual establece una jerarquía de dificultades, de lo fácil a lo difícil (Lado, 1957): sonidos iguales en L1 y L2, dos formas para la L1 que se corresponden con una sola en la L2, al revés que la anterior y, por último, formas de la L2 que no existen en la L1. La lengua materna de los estudiantes facilitará tanto más el aprendizaje de la lengua meta cuanto mayor sea el número de características comunes entre ambas. Y, por consiguiente, la inexistencia de determinados fonemas, sonidos o de esquemas entonativos de la L2 en la L1, supondrá mayor dificultad (Puigvert, 2000). Esta jerarquía se debe tener muy en cuenta a la hora de realizar materiales de fonética y pronunciación para hablantes de una determinada lengua.

Sin embargo, este planteamiento presenta algunos inconvenientes: no tiene en cuenta la fonética combinatoria, es decir, muestra los sonidos de forma aislada y no dentro de la cadena hablada, por lo que puede ayudar a predecir errores, pero no a solucionarlos; y, por otro lado, acerca al alumno a la realización, pero cuenta con el inconveniente de limitar su propia espontaneidad.

En los años 70 el enfoque comunicativo surge como reacción ante la práctica mecanicista del lenguaje que propugnaba el método estructural. Como la ideología es satisfacer las necesidades comunicativas del estudiante de una lengua extranjera, se pierde rigidez y se fomenta la creatividad. No obstante, la invasión del enfoque comunicativo como el núcleo absoluto del aprendizaje, hizo olvidar en los primeros años que para comunicarse hay que entender y darse a entender en una lengua de forma correcta, es decir, que la fonética desapareció de las aulas. Sin embargo, la aplicación del método verbo-tonal (Renard, 1979) a la enseñanza de la pronunciación de lenguas extranjeras consiguió que numerosos manuales, conscientes de su importancia, introdujeran la fonética en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera más explícita.

El principio general de la enseñanza verbo-tonal es el aprendizaje de la fonética integrado en la adquisición global de la lengua por medio de situaciones comunicativas afectivas que favorecen la utilización del gesto ligado a la imitación de la entonación y del ritmo. Por ejemplo, se segmentan las oraciones desde el final porque ahí es donde está la carga significativa:

*Marta y Pablo van en autobús al colegio.*

– *colegio*

– *al colegio*

– *en autobús al colegio*

– *Marta y Pablo van en autobús al colegio*

Además, la adquisición del sistema fonológico debe llevarse a cabo de la manera más natural posible. Una solución es buscar distribuciones donde se facilite la pronunciación de un determinado sonido. Por ejemplo, el sonido [x] es más fácil pronunciarlo en contacto con vocales posteriores (por ejemplo en *ojo* y *brujo*, y no en *eje* o *ágil*). Estas cuestiones de fonética combinatoria deben ser aprovechadas por los profesores para adiestrar a los alumnos en la pronunciación de los sonidos de forma correcta.

Una vez analizadas someramente algunas de las metodologías más importantes que han marcado la enseñanza de lenguas extranjeras a lo largo de la historia, hay que decir que la llegada del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* ha servido no solo para que los profesores dispongamos de la descripción precisa de lo que suponen las competencias fonológicas, ortográficas y ortoépicas, sino también para entender que lo ideal es optar por un modelo ecléctico que tome de cada metodología y enfoque lo que puede favorecer para un mejor aprendizaje de la fonética y la pronunciación en clase.

*“Así, la elección del método estructural llevará consigo la presentación sistemática de los sonidos, favoreciendo ésta con la aportación de diferentes materiales gráficos. La puesta en práctica de los conocimientos teóricos se verá reforzada por su utilización en la cadena hablada, para lo cual no hay mejor opción que la metodología comunicativa”* (Gómez, 1997).

Como se sabe, la adquisición de una buena pronunciación es una tarea que afecta, principalmente, a dos clases de ejercitación: el entrenamiento del oído y el entrenamiento de los órganos articulatorios. Cabe preguntarnos si el alumno no entiende correctamente debido a la rapidez del discurso, a la articulación de los sonidos, al acento del hablante, a las contracciones de las sílabas o a otras muchas razones que es preciso tipificar. En todo caso, deberíamos reflexionar sobre si se



le ha preparado para segmentar los enunciados que oye en unidades con sentido y, de manera más general, si se le ha preparado para escuchar y percibir en esa lengua extranjera en concreto. “Conociendo la respuesta de este análisis se podría entonces conceptualizar una tipología específica de ejercicios progresivos que permitieran elaborar una metodología adecuada” (González, 1998).

A. Sánchez y J. A. Matilla (1975) consideran que para elaborar unos adecuados ejercicios encaminados hacia una correcta enseñanza de la fonética y la pronunciación es necesario seguir los siguientes pasos: en primer lugar, hay que saber reconocer e identificar los fonemas del sistema fonológico, en segundo lugar aprender a reproducirlos de forma aislada y en frases que los contengan y, por último, utilizarlos en diferentes contextos de comunicación.

De esto podemos extraer dos conclusiones: la primera de ellas es que primero hay que enseñar al estudiante a escuchar, a que perciba e identifique los sonidos -puesto que la audición determina la producción-, es decir, que es muy importante prestar atención no solo a lo que se escucha, sino también a lo que uno pronuncia, para percibir si lo hace de forma correcta. Un ejemplo claro de ello es que, cuando una persona escucha música con auriculares, no controla el volumen de su voz al hablar o, lo

que es peor, se pone a tararear la canción que escucha creyendo que está entonando adecuadamente y en realidad puede estar causando el horror en los que están a su alrededor. Y la segunda conclusión es que es necesaria la explicación aislada del sonido y su corrección articulatoria, es decir, hay que enseñar al alumno dónde y cómo se colocan los órganos de fonación, sin necesidad de caer en el uso del metalenguaje; para ello, se le pueden dar pistas claras: partiendo de distribuciones que faciliten su pronunciación de un determinado sonido, llegar a colocarlo en otras donde resulte más difícil su realización (tal y como hemos visto que propone la enseñanza verbo-tonal). Si es necesario, debemos recurrir a la pronunciación matizada, es decir, a la exageración de la pronunciación para que se perciba más claramente la producción de un sonido e incluso a la utilización de lenguaje coloquial o sonidos guturales fácilmente comprensibles por cualquier tipo de alumno: “la [x] se pronuncia produciendo un sonido parecido al que se haría si tuviéramos algo que nos molesta en la garganta”. La oposición de pares mínimos ofrece un buen apoyo para estos casos, o también otros ejercicios de discriminación auditiva que abarquen frases enteras. Veamos algunos de estos ejercicios en el cuadro siguiente.

<b>Ejercicio 1. Escuche y repita:</b>		
<b>Contraste vocales fuertes</b>		
<i>manos / menos / monos</i>	<i>vivo / bebo</i>	<i>asomo / asumo</i>
<i>saca / saque / saco</i>	<i>quiso / queso</i>	<i>lona / luna</i>
<i>bala / vela / bola</i>	<i>piso / peso</i>	<i>borta / burla</i>
<b>Ejercicio 2. Escuche y marque la expresión que oiga:</b>		
<i>- Vine a verte / Vino a verte</i>	<i>- Lo puso en el piso / Lo puso en el peso</i>	
<i>- Tomo algo / Tome algo</i>	<i>- Es una pisada / Es una pesada</i>	
<b>Ejercicio 3. Escuche y repita:</b>		
<b>Contraste [g] y [x]</b>	<b>Sonido [r]</b>	<b>Contraste [r] y [r̄]</b>
<i>gota / jota</i>	<i>eremita / ermita</i>	<i>careta / carreta</i>
<i>vago / bajo</i>	<i>pereces / preces</i>	<i>cero / cerro</i>
<i>gusto / justo</i>	<i>Teresa / tersa</i>	<i>pero / perro</i>
		<b>Contraste [n] y [ɲ]</b>
		<i>sueno / sueño</i>
		<i>ordenar / ordeñar</i>
		<i>mono / moño</i>
<b>Ejercicio 4. Marque lo que oiga:</b>		
<b>Contraste [d] y [r]</b>		
<i>- Duda demasiado / Dura demasiado</i>		
<i>- Mida con cuidado / Mira con cuidado</i>		
	<b>Contraste [x] y otros sonidos</b>	
	<i>- No dijo nada / No digo nada</i>	
	<i>- Ese espejo / Es espeso</i>	
© González, A. y Romero, C. <i>Fonética, entonación y ortografía.</i> (Edelsa)		

A continuación, cuando enseñamos a reproducir los sonidos en el discurso entran en juego cuestiones de fonotaxis, entendida esta como el estudio de las modificaciones que se producen en los sonidos por el hecho de agruparse en palabras y estar sometidos a la cadena hablada: sinalefas, enlaces, asimilaciones, diptongaciones o ruptura de ellas, elisiones, etc. Un estudiante no puede esperar que su interlocutor utilice al hablar el mismo *tempo* que usa el profesor en el aula o ni siquiera

la mayoría de las audiciones que traen consigo los manuales. Es decir, en la vida real se encontrará con que los interlocutores nativos de la lengua que está aprendiendo hablan de manera desenfadada, utilizando el llamado *tempo presto*, cargado de todos estos fenómenos a los que hemos aludido al definir fonotaxis. La práctica se puede realizar a partir de ejercicios como los del siguiente cuadro.

#### CASOS DE SINALEFAS (UNIÓN, ALARGAMIENTO O ELISIÓN DE VOCALES)

##### Ejercicio 5. Escuche y subraye las vocales que se unen entre palabras:

- Así huye el cobarde.
- Perdi una hora.
- Iba a hacerlo.
- No es de su interés.
- Una oferta interesante.
- Lo dio a entender.

##### Ejercicio 6. Escuche y separe las palabras que aparecen unidas:

- Deunladaoatro.
- Billete de ida y vuelta.
- ¿Está aquí ella?
- Entraysale.
- ¿Eshijóunico?
- Paraunoespoco.

##### Ejercicio 7. Marque la frase que oye en cada caso:

- a) ¡Qué elegantes! / ¡Qué elegante es!
- c) No os vemos / Nos vemos.
- b) Pregúntalo ahora / Pregunta la hora.
- d) He entendido / Entendido.

##### Ejercicio 8. Subraye lo que oiga:

- Tu libro está ahí encima / está encima.
- El taxi iba hacia el centro / va hacia el centro.

##### Ejercicio 9. Alargue progresivamente la frase:

- Póngase el esquí
- Póngase el esquí y la bota.
- Póngase el esquí y la bota ahora.

#### CASOS DE ENLACES ENTRE CONSONANTE Y VOCAL

##### Ejercicio 10. Subraye los sonidos que se enlazan:

- | <u>Sonido [θ]</u>      | <u>Sonido [l]</u>                | <u>Sonido [n]</u>   |
|------------------------|----------------------------------|---------------------|
| - Un jerez espléndido  | - El escrito y el oral.          | - En un agujero.    |
| - Tomaré perdiz asada. | - Le puse el cascabel al animal. | - Pilotan un avión. |

#### CASOS DE ASIMILACIÓN DE CONSONANTES

##### Ejercicio 11. Escuche y repita:

- Dos reales [doʃeales]
- Es raro [eʃaʀo]
- Unos ramos [unoʃamos]
- Tengo mis razones. [misʃaʀones]

#### CASOS DE ALARGAMIENTO DE CONSONANTES

##### Ejercicio 12. Escuche y repita:

- | <u>Sonido [θ]</u> | <u>Sonido [ʃ]</u> | <u>Sonido [l]</u>    | <u>Sonido [n]</u>  |
|-------------------|-------------------|----------------------|--------------------|
| - Haz zapatos.    | - Color rojo.     | - El léxico español. | - Un niño.         |
| - Luz celeste.    | - Tener razón.    | - Mil luces.         | - Turrón navideño. |

##### Ejercicio 13. Marque las frases con 1 ó 2 según el orden en que las escuche:

- a) No sólo son hombres.
- b) Ese no es el hecho.
- c) Haz humo.
- No sólo son nombres.
- Ese no es el lecho.
- Haz zumo.





elementos segmentales (vocales y consonantes) se tratan las diferentes uniones, alargamientos y elisiones de vocales, enlaces y asimilaciones de sonidos, palabras inacentuadas que se apoyan en las tónicas contiguas, etc. Es decir, la enseñanza de la pronunciación nunca va desligada de la corrección fonética.

Aun así, la manera de presentar la descripción de los sonidos y su práctica (primero de forma aislada, después en palabras, a continuación en pares mínimos, en frases y en enunciados contextualizados donde intervienen de forma decisiva la entonación y el ritmo) no impide al profesor utilizar sus propias estrategias de enseñanza y corrección en función de las necesidades de cada alumno, empezando y terminando por los ejercicios que considere más convenientes, adaptándose así a las necesidades de su público meta. En este mismo sentido, Llisterri señala:

*“Una posible progresión en la enseñanza de la pronunciación es la que parte de los elementos globales –es decir, los suprasegmentales, entre los que se cuentan la entonación y el ritmo– como base para introducir posteriormente cada uno de los sonidos, no necesariamente en el orden tradicional, sino en función de las prioridades establecidas tras el análisis y la clasificación de los errores de los estudiantes”* (Llisterri, 2003).

Evidentemente, esa puede ser una progresión, pero, ¿por qué rechazar la tradicional? Por ejemplo, y como ya quedó explicado, habrá alumnos que, por el especial sistema vocálico de su lengua materna, primero tendrán que reconocer y aprender a reproducir correctamente determinadas vocales inexistentes en la L1. Y esta puede ser para ellos una prioridad con respecto a la entonación de las frases interrogativas.

Por otro lado, en palabras de María Moliner (1998),

*“Las dificultades que se ofrecen al extranjero se pueden resumir así: la acentuación, no siempre determinada por el acento escrito; la pronunciación, diptongada o con diéresis; la manera de tratar las partículas y monosílabos, que una vez se acentúan y otras se apoyan en la palabra contigua; y la entonación”.*

Es evidente, pues, que existe una prioridad: la necesidad de acostumbrar el oído de un estudiante a la dicción rápida de un nativo, partiendo de los diferentes fenómenos fonotácticos de los elementos segmentales hasta alcanzar una correcta entonación.

Para finalizar, no debemos olvidar ciertas desviaciones de la norma fonética estándar, fenómenos que afectan al español en general y que son causados por razones geográficas, culturales o por la propia evolución de la lengua. En su mayoría son casos de asimilación por proximidad de puntos de articulación o elipsis

por pronunciación descuidada y relajada y tendencia a la economía. A continuación describiremos los principales fenómenos fonéticos al margen de la norma y se propondrán algunos ejercicios para ayudar al estudiante a que sepa reconocerlos en el habla cotidiana.

1. El grupo –pt-: a veces se omite la [p], aunque la norma solo lo admite en algunas palabras como septiembre (setiembre) o séptimo (sétimo).

2. Grupos formados por c + consonante, excepto l y r (ejercicios 19, 20, y 21): la c se pronuncia [k] en el habla cuidada. Pero en el lenguaje rápido y conversacional se pronuncia [g].

técnica [técnica] o [tégnica] actor [aktor] o [agtor]

El grupo –cc- se pronuncia [kθ] en la pronunciación cuidada, [gθ] en el lenguaje rápido y conversacional, y como [θ] en la conversación poco cuidada.

infección [infekθión] [infegθión] o [infeθión]

3. La letra x (ejercicio 22): se pronuncia [ks] en la conversación lenta y cuidada. Pero en el lenguaje rápido y conversacional:

- Se pronuncia [gs] cuando está entre vocales o a final de palabra.

examen [egsamen] tórax [tórags]

- Se pronuncia [s] delante de consonante

externo [esterno] explanada [esplanada]

Además, la letra x se pronuncia como [x] en algunas palabras como México y Texas. Pero la nueva *Ortografía* académica permite escribirlas también con j.

4. La –d a final de palabra (ejercicios 23 y 24): en la lengua culta estándar se pronuncia una –d relajada final de palabra.

juventu<sup>d</sup> verda<sup>d</sup>

Pero en el lenguaje coloquial este sonido tiene diferentes pronunciaciones según las zonas geográficas:

- Se omite la –d: verdá salú usté

- Se pronuncia [θ]: verdaz saluz ustez

- Se pronuncia [t]: verdat salut ustet

La –d final de los imperativos: muchos hablantes la pronuncian como [r], aunque se evita en la pronunciación cuidada:

cantad [cantar].

Esa [r] también aparece incluso cuando la –d no está, es decir, en la forma reflexiva del imperativo de 2ª persona del plural:

bebeos [beberos].

5. Los grupos ins-, cons- y trans- delante de consonante (ejercicio 25): la n se pronuncia muy débil y breve, pero se pierde por completo en el habla popular.

instante [i<sup>o</sup>stante] o [istante] constante [co<sup>o</sup>stante] o [constante]

6. El yeísmo (ejercicio 26): la mayor parte de los hablantes de español pronuncian igual el sonido [j] y el sonido [y]. Los dos

sonidos se pronuncian como [y].

Se pronuncian igual calló / cayó halla / haya

7. La -d- entre vocales (ejercicio 27): se elimina a veces en el lenguaje conversacional, sobre todo en los participios, adjetivos y sustantivos terminados en -ado.

cantado [canta<sup>o</sup>] tejado [teja<sup>o</sup>]

**Ejercicio 19.** Escuche y complete las palabras con -ct- o -cc-:

- |            |           |             |            |
|------------|-----------|-------------|------------|
| a) a__or   | a__ión    | e) ele__o   | ele__ión   |
| b) le__or  | le__ión   | f) tra__or  | tra__ión   |
| c) sele__o | sele__ión | g) perfe__o | perfe__ión |
| d) di__ado | di__ión   | h) fi__icio | fi__ión    |

**Ejercicio 20.** Escuche y complete las palabras siguientes con -c- o con -cc-:

- |             |             |           |           |
|-------------|-------------|-----------|-----------|
| infla__ión  | discre__ión | afli__ión | reda__ión |
| dedica__ión | convi__ión  | afi__ión  | sele__ión |

**Ejercicio 21.** Señale la frase que oiga:

- |  |  |
|--|--|
| a) <input type="checkbox"/> Tiene una gran afección. | <input type="checkbox"/> Tiene una gran aflicción. |
| b) <input type="checkbox"/> Es una ficción.          | <input type="checkbox"/> Es una afición.           |
| c) <input type="checkbox"/> Aquí no hay adicción.    | <input type="checkbox"/> Aquí no hay adición.      |
| d) <input type="checkbox"/> Se anuló la infracción.  | <input type="checkbox"/> Se anuló la inflación.    |

**Ejercicio 22.** Escuche y marque la frase que oiga:

- |  |  |
|--|--|
| a) <input type="checkbox"/> Es extenso.          | <input type="checkbox"/> Ese es tenso.         |
| b) <input type="checkbox"/> Expuesta en público. | <input type="checkbox"/> Es puesta en público. |
| c) <input type="checkbox"/> Ya hay conexión.     | <input type="checkbox"/> Ya hay cohesión.      |
| d) <input type="checkbox"/> No exalto.           | <input type="checkbox"/> No es alto.           |

**Ejercicio 23.** Escuche y complete las palabras con la letra que falta (d, z):

- |           |           |             |          |
|-----------|-----------|-------------|----------|
| longitu__ | sucieda__ | emperatri__ | timide__ |
| incapa__  | sanida__  | andalu__    | huéspe__ |

**Ejercicio 24.** Escuche y marque la frase que oiga:

- |   |  |
|---|--|
| a) <input type="checkbox"/> Cantar una canción. | <input type="checkbox"/> Cantad una canción. |
| b) <input type="checkbox"/> Venir a vemos.      | <input type="checkbox"/> Venid a vemos.      |
| c) <input type="checkbox"/> Salir adelante.     | <input type="checkbox"/> Salid adelante.     |
| d) <input type="checkbox"/> Tomar el tren.      | <input type="checkbox"/> Tomad el tren.      |

**Ejercicio 25.** Escuche y marque la frase que oiga:

- |  |   |
|--|---|
| a) <input type="checkbox"/> Quedó un instante.               | <input type="checkbox"/> Quedó muy distante.              |
| b) <input type="checkbox"/> Se ve más claro en la instancia. | <input type="checkbox"/> Se ve más claro en la distancia. |

**Ejercicio 26.** Escuche y repita cada par de palabras:

- |              |                |              |
|--------------|----------------|--------------|
| calló / cayó | rallar / rayar | pollo / poyo |
| malla / maya | valla / vaya   | halla / haya |

**Ejercicio 27. Escuche y complete el siguiente texto:**

*NOVIA.- Tome, madre: un periódico mejicano que me he .....encontrao..... esta mañana en el taller. Se lo he ....guardao..... a ...usté... porque trae crimen.*

*MADRE.- ¿Que trae crimen?*

*NOVIA.- Entero y con ...tos... los detalles.*

*MADRE.- ¡Que alegría me das! Porque como desde hace una porción de tiempo los periódicos nuestros no traen crímenes, se me va a olvidar el leer. ¿Dónde está el crimen? Esto debe de ser... "Tranviario muerto por un senador".*

*NOVIA.- Esto no es, madre. Eso son ecos de ....socioá..... El crimen está más abajo.*

*Enrique Jardiel Poncela. Eloísa está debajo de un almendro.*

© González, A. y Romero, C. *Fonética, entonación y ortografía. (Edelsa)*

**5. CONCLUSIÓN**

Sin una correcta comprensión auditiva la comunicación no puede darse; por tanto, nos atrevemos a afirmar que muchos estudiantes tienen mayor necesidad de entender que de hablar una segunda lengua. Para comprender el idioma hablado es imprescindible reconocer y reproducir, en primer lugar, las unidades más pequeñas del lenguaje, los sonidos. Después conectamos unos sonidos con otros para formar palabras. Nuestro conocimiento de las palabras nos permite, luego, reconocer y producir grupos fónicos y frases, después oraciones y, finalmente, párrafos enteros.

En este sentido, la tipología de ejercicios debe estar basada en el reconocimiento y la identificación de los sonidos vocálicos y consonánticos, tanto aislados como en contexto, y la producción de todos ellos. La enseñanza de la fonética debe partir de una sencilla descripción y visualización de la posición del aparato fonador y realizar prácticas de audición y repetición para que el alumno asimile e identifique los sonidos como elementos fundamentales en la adquisición de hábitos articulatorios. Esta técnica debe encontrar su consolidación con la aparición de ejercicios de pares mínimos, los cuales facilitan el acceso al sonido a través de la semántica y la gramática.

Posteriormente, y en el plano fonotáctico, es determinante la velocidad de elocución o *tempo* para la adecuada comprensión del mensaje, por lo que los ejercicios de enlaces de consonantes finales con las vocales siguientes, las sinalefas y los fenómenos provocados por la desviación de la norma fonética adquieren un papel fundamental y deben establecer el eje

principal de la enseñanza-aprendizaje de la fonética y la pronunciación.

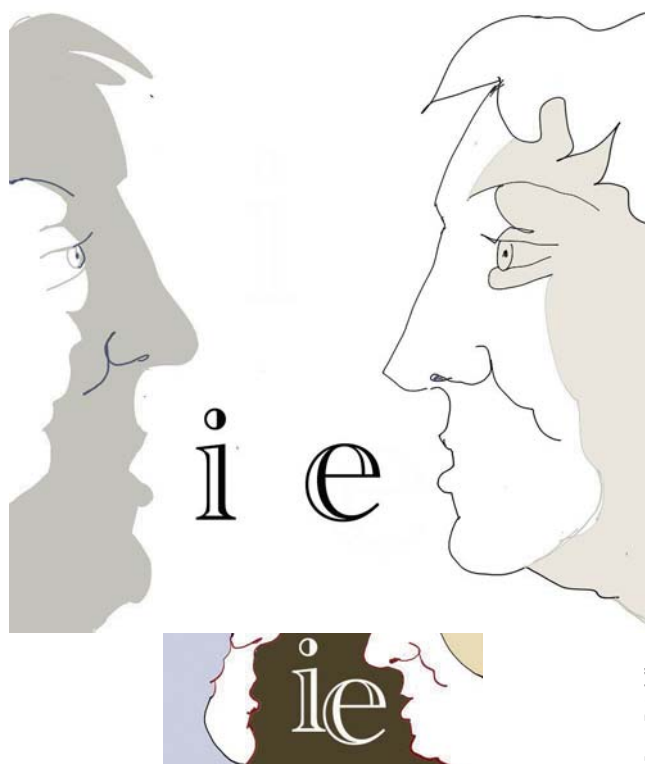
De igual importancia es la enseñanza de los patrones de entonación y ritmo de la segunda lengua, cuya falta a menudo bloquea la comunicación efectiva. La ausencia de destrezas en estas áreas conduce a mayores problemas de comunicación que la pronunciación imprecisa de sonidos individuales. Ante esta evidencia, desde la primera clase debe combinarse la práctica de los sonidos junto con el acento de intensidad, el ritmo y la entonación, integrando todas las unidades fónicas en estructuras lingüísticas.

Ahora bien, si la práctica de la fonética y la pronunciación es el primer paso que hay que dar en el proceso hacia una auténtica comprensión auditiva, creemos que todavía queda un amplio terreno por investigar. En efecto, se puede llegar a oír y reproducir convenientemente lo escuchado, pero no a entender obligatoriamente el mensaje.

El proceso de comprensión oral se funda sobre la puesta en práctica de hipótesis: por ejemplo, cuando el estudiante trata de entender lo que dicen uno o varios personajes en una audición, construye sucesivamente varias hipótesis sobre lo que oye, refiriéndose a un tema de conversación o a una situación ya conocidos en su lengua materna. Trata así de reconocer lo que los personajes están diciendo, predice lo que van a decirse o suponen lo que pueden haberse dicho. Fundamenta igualmente su comprensión sobre indicios que va recogiendo en lo que oye, lee u observa en las ilustraciones que se le facilitan. Muchas cosas pueden ponerle sobre una pista de comprensión: las palabras

transparentes, los conectores lógicos o cronológicos, la entonación de la voz, los ruidos, etc. Estos indicios confirman o invalidan las hipótesis que había construido. El profesor tiene que enseñar a sus estudiantes a recoger tales indicios y darles la interpretación correspondiente. Cuantas más hipótesis hagan sobre el sentido, más posibilidades tendrán de alcanzar una buena comprensión. Se pasa simultáneamente de un acercamiento globalizador aproximativo a un acercamiento desmenuzado, para llegar a una comprensión completa del documento auditivo. Al mismo tiempo, y de este modo, el estudiante se ha apropiado de los elementos clave que después podrá reutilizar.

Así pues se trata de desarrollar las competencias que permiten al estudiante forjarse un saber-hacer de comprensión auditiva en situación pasiva de audición o en situación de interacción con interlocutores y no contentarse con un control de conocimientos de lo que ha oído mediante preguntas de elección múltiple, verdadero o falso, o preguntas abiertas. Quedaría por conceptuar y experimentar las actividades y ejercicios de preaudición y audición que van en este sentido, así como una verdadera evaluación de la comprensión de manera que el estudiante observe objetivamente los progresos realizados como fuente de motivación para proseguir su aprendizaje con más entusiasmo.



Josep Rajadell

### Bibliografía

- BLOOMFIELD, L., *Language*, Holt, Nueva York, 1933.  
 CARBÓ, C., LLISTERRI, J., MACHUCA, M. J., DE LA MOTA, C., RIERA, M., RÍOS A., "Estándar y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera", *ELUA, Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, nº 17, Alicante, 2003, págs. 161-180.  
 DE SANTIAGO, J., "Fenómenos fonéticos al margen de la norma", *Frecuencia-L*, 7, Edinumen, Madrid, 1998, págs. 44-48.  
 GÓMEZ SACRISTAN, María Luisa. "La fonética y la fonología en la enseñanza de segundas lenguas: una propuesta didáctica", *Carabela*, nº 41, Madrid, 1997, págs. 111-128.  
 GONZÁLEZ HERMOSO, A., "El fin de la ilusión del habla", *Cuadernos Cervantes*, nº 20, Madrid, 1998, págs. 46-49.  
 GONZÁLEZ HERMOSO, A., "Una reflexión en torno a la pronunciación, entonación, ortografía y comprensión auditiva en el aula de ELE". en *New Routes* nº 22. Sao Paulo, 2004, págs. 34-35.  
 GONZÁLEZ HERMOSO, A. Y ROMERO DUEÑAS, C., *Fonética, entonación y ortografía*, Edelsa, Madrid, 2002.  
 LADO, R., *Linguistics across cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1957.  
 LADO, R., *Lingüística contrastiva. Lenguas y culturas*, Alcalá, Madrid, 1973.  
 LLISTERRI, J., "La enseñanza de la pronunciación", en *Cervantes*, Revista del Instituto Cervantes en Italia, nº 4, 1, págs. 91-114.  
 LLORENTE, A., *La norma lingüística del español actual y sus transgresiones*, ICE, Universidad de Salamanca, Salamanca, 1993.  
 MCCARTHY, P., *The Teaching of Pronunciation*, Cambridge University Press. Cambridge, 1978.  
 MOLINER, M., *Diccionario de uso del español*, (2 vol.), 2ª Edición, Gredos, Madrid, 1998.  
 NAVARRO TOMÁS, T., *Manual de pronunciación española*, CSIC, Madrid, 1985.  
 POCH OLIVÉ, D., "The rain in Spain...", en *Cable*, nº 5, Madrid, 1992, págs. 5-9.  
 PUIGVERT OCAL, A., "Fonética contrastiva español/alemán, español/inglés, español/francés y su aplicación a la enseñanza de la pronunciación española", en *Carabela*, nº 49, Madrid, 2000, págs. 17-37.  
 RENARD, R., *La méthode-tonale de correction phonétique*, Didier, Bruselas, 1979.  
 ROMERO DUEÑAS, C. Y GONZÁLEZ HERMOSO, A., *Para pronunciar*, Edelsa, Madrid, 2002.  
 ROMERO DUEÑAS, C. Y GONZÁLEZ HERMOSO, A. (2005), "La fonética y la pronunciación en clase de ELE: una propuesta didáctica". *Frecuencia L* nº 28, Madrid, 2005, págs. 16-22.  
 SÁNCHEZ, A. Y MATILLA, J. A. (1975), *Manual práctico de corrección fonética del español*, SGEL, Madrid, 1975.  
 SKINNER, B. F., *Verbal Behaviour*, Appleton-Century-Crofts, Nueva York, 1957.

1) Ortoepía: arte de pronunciar correctamente.

2) P. MacCarthy (1978) clasificó los errores de pronunciación en tres grupos: los que impiden la comunicación, los que solo la dificultan y los que no la dificultan pero que no se corresponden con la pronunciación de un nativo.

3) La norma es, con frecuencia, algo arbitrario y de carácter eminentemente subjetivo, cambiante y hasta caprichoso, de lo que se infiere el relativismo del concepto norma, y el sumo cuidado que tenemos que poner en esta cuestión, huyendo de posturas extremas, de decisiones drásticas, de actitudes de intolerancia, procurando evitar, en definitiva, un talante radicalmente purista, una postura purista a ultranza, hoy totalmente desfasada, obsoleta e inaceptable, aunque como parece prudente, esto no quiera decir que debamos admitir y tolerar, sin más todo aquello que, en los niveles de la lengua, no se halle de acuerdo con lo que resulta más o menos tradicional, más o menos castizo, más o menos elegante, más o menos correcto, más o menos general o generalizado. En Llorente (1993), pág. 20.

4) Entre estos materiales se menciona de manera especial *Fonética, entonación y ortografía* (González y Romero, 2002).

5) Entendiendo como tradicional el esquema presentado por Tomás Navarro Tomás en *Manual de pronunciación española*, cuya primera edición data de 1918.



## ORIGEN I EVOLUCIÓ DE LA LLENGUA I LA LITERATURA CATALANA

JOSEP M. ARENY ACHÉ

DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE INSPECCIÓN GENERAL Y CONTROL DE CALIDAD  
DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL DEL GOBIERNO DE ANDORRA

En el segle III abans de Crist comença el procés anomenat de romanització. Els romans (seguint la seva política d'expansió dels territoris per la força militar) ocupen la Península Ibèrica i la incorporen a l'Imperi Romà. La colonització romana implanta elements culturals i polítics del poble conqueridor a les terres annexades.

Amb aquesta colonització, entre d'altres, els romans van dur la seva llengua: el llatí. Amb el pas del temps, d'aquesta varietat de llatí més popular (es tractava d'una llengua oral amb contínua evolució i amb diferències dialectals entre les regions d'Itàlia i els diferents territoris de l'Imperi) associada als antics parlars autòctons de cada província sorgeixen una multitud de llengües. Segons Joan Corominas "el català és una llengua romànica resultant de l'evolució local del llatí parlat en el país en temps dels romans". Tanmateix, en el català conflueixen llengües preromanes, influències d'altres idiomes i les pròpies lleis internes de l'evolució lingüística.

La caiguda de Roma a mans dels pobles germànics, l'any 476, trenca la unitat política i administrativa de l'Imperi romà. En iniciar-se la disgregació de Roma, l'evolució i fragmentació de la llengua s'accentua i s'aviva, fins que el llatí es converteix en cada territori en una altra llengua diferent de l'original. A final de segle VIII i principis del segle IX, el llatí ja apareix fragmentat en nombrosos dialectes que es transformen, en el transcurs del temps, en les llengües designades com a "romàniques", "neollatines" o "romanç".

Després de la caiguda de l'Imperi Romà, pobles d'origen germànic –visigots i francs– i posteriorment els àrabs, ocupen la Península Ibèrica. Les llengües dels pobles germànics no van substituir mai la varietat llatina parlada, ja que aquests no van exercir un domini cultural important, i poc a poc es van anar identificant amb els autòctons i acaben romanitzant-se. En canvi, els àrabs dominen la península durant cinc segles. Tenien una cultura molt més desenvolupada que els habitants de la Península, però no s'identifiquen mai ni amb la llengua ni amb l'esperit dels conquistats i tampoc imposen la seva llengua. A les primeres dècades del segle IX, quan els comtats catalans dels Pirineus s'unifiquen sota la Marca Hispànica, la llengua antiga d'aquells hispanoromans ja ha evolucionat cap al romanç, és a dir, el català. La llengua catalana neix al nord de la Península Ibèrica. Probablement els territoris compresos de l'Empordà fins a l'Alt Urgell van ser el bressol de la llengua catalana i s'estén progressivament fins arribar als indrets que avui dia són de parla catalana.

Entre els segles IX i XII, el llatí és la llengua culta i oficial.

En aquest idioma es redacten els escrits, s'aixequen actes d'esdeveniments importants, es fan testaments, es recullen testimonis de juraments de vassallatge, etc. En canvi, la llengua nova s'utilitza bàsicament en la pràctica oral i és considerada una llengua vulgar o popular: la llengua del carrer.

Els joglars tenen un paper important en la divulgació i dignificació del romanç o català. Aquests són els elements de diversió de la societat medieval. Recorren places, pobles i ciutats on distreuen la classe popular, però també van a palaus on tenen l'oportunitat d'oferir així, espectacles i cançons, explicar llegendes i esdeveniments històrics, recitar poemes i gestes històriques en llengua romanç als cercles cultes, aristocràtics i religiosos de la societat medieval. Se suposa que hi va haver una literatura en llengua vulgar, marginal als cercles erudits i generalment clericals, però d'aquesta no se'n té constància escrita.

Progressivament, les classes poderoses, reis, nobles i clergues comencen a redactar i compondre les obres literàries en la llengua del carrer. Sorgeix una poesia profana, lírica o política, que és, en definitiva, el catalitzador de la llengua catalana i del fenomen literari tal com hom l'entén actualment.

### Classificació de les llengües romàniques

L'evolució lingüística va ser diferent en les diverses regions de l'Imperi Romà. Aquesta diversitat és deguda al grau d'intensitat en la romanització (molt forta en el cas del català, de l'occità i de l'italià i menys en el cas del francès i del castellà), al substrat preromà (idiomes que es parlaven en cada regió abans d'implantar-s'hi la llengua llatina, com per exemple l'ibèric, el lígur, el celta, etc.), al superstrat o aportacions lingüístiques sobrevingudes posteriorment (aportacions germàniques i àrabisques) i a l'adstrat o influència de les llengües veïnes (influència del provençal en un primer temps i posteriorment del castellà).

Les llengües romàniques es distribueixen en dos grans grups: l'oriental i l'occidental. En el primer grup hi trobem actualment l'italià i el romanès, mentre que en el segon hi ha el galaicoportuguès, el castellà, el català, l'occità, el francès, el sard i el retoromànic. Altres llengües, com el gascó, el francoprovençal, l'aragonès, el lleonès, el dàlmata, considerades com embrionàries, no van arribar a l'estat de maduresa i van acabar sent absorbides per les llengües veïnes.

### Domini lingüístic del català actual

Avui en dia, el domini de la llengua catalana s'estén per

un territori de 65.000 km<sup>2</sup>, on viuen més de 11 milions de persones de les quals es considera que més de 7 milions d'individus poden expressar-se en català mentre que al voltant d'uns 9 milions el poden comprendre. Formen part d'aquest domini lingüístic els quatre estats d'Europa següents:

- Andorra
- Espanya: Catalunya, Illes Balears, País Valencià i Franja de Ponent (zona oriental d'Aragó)
- França: Catalunya Nord (regions del Rosselló, el Vallespir, el Capcir, el Conflent i la Cerdanya)
- Itàlia: la ciutat de l'Alguer a l'illa de Sardenya

El Principat d'Andorra és l'únic estat del món que té el català com a llengua oficial, mentre que a l'estat espanyol, en tres comunitats autònomes, el català és llengua cooficial conjuntament amb el castellà. A França i a Itàlia és considerada una llengua regional.

La llengua catalana és diferent d'un estat a l'altre a causa de la varietat de les realitats històriques i polítiques que s'han produït. El català no ha deixat de parlar-se i de transmetre's de generació en generació. Es considera que pel nombre d'usuaris és la vuitena llengua de la Unió Europea.

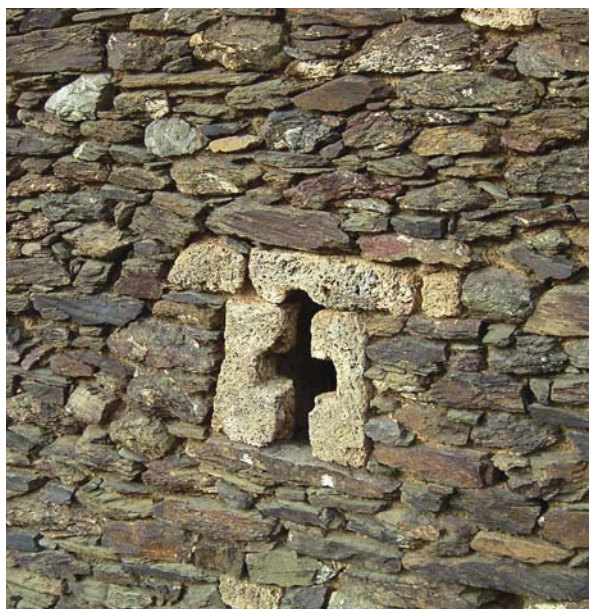
Actualment, el català és una llengua normativitzada, codificada i estandarditzada que posseeix una tradició literària ininterrompuda d'ençà el segle XII.

#### Naixement de la literatura catalana: els primers manuscrits en llengua catalana

Les primeres inscripcions en les llengües derivades del llatí apareixen al segle IX. En comparació amb d'altres llengües romàniques, la llengua catalana tarda una mica més a aparèixer. En llengua francesa, els *Serments de Strasbourg*, del 842, són considerats el text més antic. A Itàlia es té traça del *Placito Capuano*, de l'any 960, que és l'acta d'un judici per un litigi de terres escrit en llatí on es recull una frase en llengua romana vulgar. En llengua castellana, el text més antic que es conserva

són unes anotacions redactades al marge de les gloses en llatí de San Millán de la Cogolla (*Glosas Emilianenses*) sobre un sermó de Sant Cesari d'Arles. En un principi es creia que eren del segle X però posteriorment es va suggerir que podien ser del segle XI.

No es conserven textos sencers escrits en català fins als segles XII-XIII. Tradicionalment s'ha considerat que els primers manuscrits en llengua catalana daten de la darrerïa del segle XII. Són uns documents que pertanyen als àmbits jurídic i religiós. Es considera que el primer d'ells és en realitat dos fragments d'una traducció del codi de lleis visigòtiques (un de la primera meitat del segle XII i l'altre se situa entre el 1180 i 1190) del Liber iudiciorum "Llibre Jutge" o "Llibre dels judicis". El segon document és un recull de sermons conegut amb nom de les *Homilies d'Organyà*. Les Homilies van ser descobertes el



setembre de 1904 pel doctor Joaquim Miret i Sans, historiador i jurista, mentre estudiava pergamins a la rectoria d'Organyà (Alt Urgell). Es coneix amb el nom d'Homilies d'Organyà un petit quadern de 8 fulls de pergami que conté, sense cap títol i de forma fragmentària, el text de sis sermons o homilies, escrits en català, corresponent al període de quaresma. Es tracta d'un conjunt de sermons que algun clergue devia pronunciar a l'església. La tipologia de la lletra és la pròpia de l'època de transició al període gòtic i la qualitat del pergami és bastant gruixut i ordinari. Certs

aspectes i particularitats del llenguatge fan pensar als erudits que aquest manuscrit és del temps del rei Pere I el Catòlic (1196-1213). El text és escrit en català, no provençalista, tot i que hi ha alguns mots poc coneguts en llengua catalana.

No obstant això, avui en dia, els especialistes consideren que el primer document on hi ha traces de la llengua catalana i que es conserva se situa a final del segle XI. És una memòria dels greuges fets al senyor de Caboet, Guitard Isern, per part de Guillem Arnau. La redacció del document s'inicia en llatí i es prossegueix en català. Posteriorment a aquests greuges, el document escrit essencialment en català, situat entre els anys 1098 i 1111, és el jurament de pau i treva del comte Pere I de Pallars Jussà davant del bisbe d'Urgell.

Si classifiquem tots aquests documents per ordre d'aparició, trobem que els primers textos existents fins al moment en català són tres documents feudals de caràcter jurídic: els greuges de Guitard Isern, el jurament de pau i treva del Comte de Pallars Jussà, el Llibre dels judicis i, finalment, un text d'àmbit religiós, les Homilies d'Organyà.

Entre els segles XIII i XVI, el català va tenir una gran expansió com a llengua de creació literària. Aquesta expansió literària anava acompanyada d'una expansió territorial i militar en què la corona catalano-aragonesa va estendre bona part dels seus territoris al voltant del Mediterrani, Sardenya, Sicília, Nàpols i fins i tot va arribar fins a Grècia. D'aquest període destaquen obres literàries de gran prestigi universal com ara les de Ramon Llull, contemporani de Dante, les quatre grans Cròniques, les obres de Francesc Eiximenis, Anselm Turmeda, Bernat Metge, Àusias March o Tirant lo Blanc, considerat com la primera novel·la moderna de la literatura occidental, i també grans textos legislatius com els Costums de Tortosa, Furs de València i el Llibre del Consolat de Mar.

Del segle XVI a mitjan segle XIX es produeix el període de decadència literària en llengua catalana. Aquest concepte s'ha d'aplicar a la història literària catalana més que no pas a la història lingüística, ja que allò que es considera un decandiment profund és la creació literària pròpiament dita i, parcialment, l'ús del català en l'escriptura. De fet, alguns autors menors i una certa classe de literatura popular continuà produint-se en català, com també la documentació jurídica i administrativa fins al començament del segle XVIII. Això no obstant, el català mai no cessà d'ésser la llengua parlada del poble; llevat d'alguns sectors de l'aristocràcia i de la intel·lectualitat, el desconeixement del castellà restà un fet absolutament normal entre el poble fins que, ben entrat el segle XIX, no es declarà obligatòria l'escolarització dels infants.

El Renaixement o la recuperació de la llengua literària catalana coincideix amb els moviments de romanticisme i de nacionalisme que tenen lloc arreu d'Europa. L'inici del període de la Renaixença se situa simbòlicament l'any 1883, amb la publicació de l'oda *La Pàtria* de Bonaventura Carles Aribau. Aquest moviment va donar obres de nivell universal i noms de renom internacional amb gran èxit popular en poesia com les obres èpiques *Canigó* i *L'Atlàntida* de Jacint Verdaguer, en teatre obres de caire popular i nacional com *Terra Baixa*, *La filla del mar* o *Mar i cel* d'Àngel Guimerà, i en prosa novel·les de gran modernitat com *La febre d'or* a càrrec de Narcís Oller. Santiago Rusiñol, Joan Maragall, Víctor Català, Miquel Costa i Llobera,

Joan Alcover, Joan Salvat-Papasseit, Josep Sebastià Pons, etc. són alguns dels autors més populars del primer terç del segle XX.

Paral·lelament comença la modernització i l'estandardització de la llengua catalana gràcies a les aportacions de Prat de la Riba, Pompeu Fabra i Antoni M. Alcover, amb la introducció de les normes ortogràfiques, la codificació lingüística del català, la creació de diccionaris i la introducció del català a la premsa.

Durant tot el segle XX, òbviament, la literatura catalana va estretament lligada als esdeveniments històrics i polítics que tenen lloc a l'estat espanyol; durant aquest segle es consolida el català com a llengua literària, malgrat les condicions adverses durant les dictadures de Primo de Rivera i Franco. Escriptors com Josep Carner, Carles Riba, J.V. Foix, Mercè Rodoreda, Salvador Espriu, Josep M. de Segarra, Pere Calders, Manuel de Pedrolo, Miquel Martí i Pol, Baltasar Porcel, Jesús Moncada, Carme Riera, Quim Monzó, Sergi Pàmies, Jordi Puntí, Joan-Anton Baulenas, Ponç Puigdevall i molts d'altres són alguns dels autors més reconeguts, amb diferents publicacions, edicions i traduccions a d'altres llengües. ■

## ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LA LENGUA Y LA LITERATURA CATALANA

TRADUCCIÓN DE JOSEFINA VILARIÑO SECO  
CATEDRÁTICA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

*En el siglo III antes de Cristo comienza el llamado proceso de romanización. Los romanos (siguiendo su política de expansión territorial por la fuerza militar) ocupan la Península Ibérica y la incorporan al Imperio Romano. La colonización romana implanta elementos culturales y políticos del pueblo conquistador en las tierras anexionadas.*

*Con esta colonización, entre otras cosas, los romanos llevaron su lengua: el latín. Con el paso del tiempo, de esta variedad de latín más popular (se trataba de una lengua oral en continua evolución y con diferencias dialectales entre las regiones de Italia y los diferentes territorios del Imperio), asociada a las antiguas hablas autóctonas de cada provincia, surgen multitud de lenguas. Según Joan Corominas “el catalán es una lengua románica resultado de la evolución local del latín hablado en el país en la época romana”. De todos modos, en el catalán confluyen lenguas prerromanas, influencias de otros idiomas y las propias leyes internas de la evolución lingüística.*

*La caída de Roma a manos de los pueblos germánicos en el año 476, quiebra la unidad política y administrativa del Imperio romano. Al iniciarse la disgregación de Roma, la evolución y fragmentación de la lengua se acentúa y se agudiza hasta que el latín se convierte en cada territorio en otra lengua diferente de la original. A finales del siglo VIII y principios del IX, el latín ya aparece fragmentado en numerosos dialectos que se transforman en el transcurso del tiempo en las lenguas denominadas “románicas”, “neolatinas” o “romances”.*

*Después de la caída del Imperio romano, pueblos de origen germánico-visigodos y francos- y posteriormente los árabes, ocupan la Península Ibérica. Las lenguas de los pueblos germánicos no sustituyeron jamás la variedad latina hablada ya que éstos no ejercieron un dominio cultural importante, sino que poco a poco fueron identificándose con los autóctonos y acabaron romanizándose. Por el contrario, los árabes dominan la península durante cinco siglos. Estos tenían una cultura mucho más desarrollada que los habitantes de la Península pero no se identifican en ningún caso ni con la lengua ni con el espíritu de los conquistados y tampoco imponen su lengua. En las primeras décadas del siglo IX, cuando los condados catalanes de los Pirineos se unifican bajo la Marca Hispánica, la antigua lengua de aquellos hispanorromanos ya ha evolucionado hacia el romance, es decir, el catalán. La lengua catalana nace al norte de la Península Ibérica; probablemente los territorios comprendidos entre el Ampurdán y el Alto Urgell serán la cuna de la lengua catalana que se extiende progresivamente hasta llegar a los lugares en los que hoy día se habla catalán.*

*Entre los siglos IX y XII, el latín es la lengua culta y oficial; en este idioma se redactan los escritos, se realizan acontecimientos importantes, se hacen testamentos, se recogen testimonios de juramentos de vasallaje, etc. En cambio, la nueva lengua se utiliza básicamente en la práctica oral y es considerada una lengua vulgar o popular: la lengua de la calle.*

*Los juglares tienen un papel importante en la divulgación y dignificación del romance o catalán. Estos son los elementos de diversión de la sociedad medieval: recorren plazas, villas y ciudades en donde distraen al pueblo, pero frecuentan también palacios en donde tienen la oportunidad de ofrecer espectáculos y canciones, de explicar leyendas y acontecimientos históricos, de recitar poemas y gestas en lengua romance a los círculos cultos, aristocráticos y religiosos. Se supone que hubo una literatura en lengua vulgar, al margen de los ambientes eruditos y generalmente clericales, pero no se tiene constancia escrita de la misma.*

*Progresivamente, las clases poderosas, reyes, nobles y clérigos comienzan a redactar y componer las obras literarias en la lengua de la calle; surge así una poesía profana, lírica o política que es, en definitiva, el catalizador de la lengua catalana y del fenómeno literario tal como lo entendemos en la actualidad.*

### **Clasificación de las lenguas románicas**

*La evolución lingüística fue diferente en las diversas regiones del Imperio Romano. Esta diversidad se debe al grado de intensidad de la romanización (muy fuerte en el caso del catalán, del occitano y del italiano, y menos en el caso del francés y del castellano), al sustrato prerromano (idiomas que se hablaban en cada región antes de implantarse la lengua latina como por ejemplo el ibérico, el ligur, el celta, etc.), al superestrato o aportaciones lingüísticas sobrevenidas (aportaciones germánicas y árabes) y al adstrato o influencia de las lenguas vecinas (del provenzal en un primer momento y posteriormente del castellano).*

*Se distribuyen las lenguas románicas en dos grandes grupos, el oriental y el occidental. En el primer grupo se encuentran el italiano y el rumano, mientras que en el segundo están el galaicoportugués, el castellano, el catalán, el occitano, el francés, el sardo y el retorromano. Otras lenguas como el gascón, el francoprovenzal, el aragonés, el leonés y el dalmata, consideradas como embrionarias, no llegaron al estado de madurez y acabaron siendo absorbidas por las lenguas vecinas.*

### **Dominio lingüístico del catalán actual**

*Hoy en día, el dominio de la lengua catalana se extiende*



por un territorio de 65.000 km<sup>2</sup>, en el que viven más de 11 millones de personas de las cuales se considera que más de 7 millones pueden expresarse en catalán, mientras que alrededor de 9 millones pueden comprenderlo. Forman parte de este dominio lingüístico los cuatro estados europeos enumerados a continuación:

- Andorra
- España: Cataluña, Islas Baleares, País Valenciano y Franja de Poniente (zona oriental de Aragón)
- Francia: Cataluña Norte (regiones del Rossellón, el Vallespir, el Capcir, el Conflent y la Cerdaña)
- Italia: la ciudad de Alguer en la isla de Cerdeña

El Principado de Andorra, es el único estado del mundo que tiene el catalán como lengua oficial, mientras que en el estado español, en tres comunidades autónomas el catalán es lengua cooficial conjuntamente con el castellano. En Francia e Italia es considerada una lengua regional.

La lengua catalana es diferente de uno a otro estado a causa de las variadas realidades históricas y políticas que se han producido. El catalán no ha dejado de hablarse ni de transmitirse de generación en generación. Se considera que por el número de usuarios es la octava lengua de la Unión Europea.

Actualmente, el catalán es una lengua normativizada, codificada y estandarizada que posee una tradición literaria ininterrumpida desde el siglo XII.

#### **Nacimiento de la literatura catalana: los primeros manuscritos en lengua catalana.**

Las primeras inscripciones en las lenguas derivadas del latín aparecen en el siglo IX. Comparándola con otras lenguas románicas, el catalán tarda un poco más en aparecer. Los "Juramentos de Estrasburgo" de 842 son considerados el texto más antiguo en lengua francesa. En Italia, se tienen indicios del "Placito Capuano" del año 960, que es el acta de un juicio por un litigio de tierras escrito en latín en donde se recoge una frase en lengua

romana vulgar. En lengua castellana, el texto más antiguo que se conserva corresponde a unas anotaciones redactadas al margen de las glosas en latín de San Millán de la Cogolla ("Glosas Emilianenses") sobre un sermón de San César de Arles. En un principio se creía que eran del siglo X pero posteriormente se sugirió que podían ser del siglo XI.

No se conservan textos completos escritos en catalán hasta los siglos XII-XIII. Tradicionalmente se ha considerado que los primeros manuscritos en lengua catalana datan de finales del siglo XII. Son unos documentos que pertenecen a los ámbitos jurídico y religioso. Se cree que el primero de ellos está formado por dos fragmentos de una traducción del código de leyes visigóticas (uno de la primera mitad del siglo XII y la otra se sitúa entre el 1180 y

1190), el Liber iudiciorum "Libro del Juez" o "Libro de los juicios". El segundo documento es un compendio de sermones conocido con el nombre de las "Homilias de Organyà". Las Homilias fueron descubiertas en septiembre de 1904 por el doctor Joaquim Miret i Sans, historiador y jurista, cuando estudiaba pergaminos en la rectoría de la mencionada localidad del Alto Urgell. Se trata de un pequeño cuaderno de ocho hojas de pergamino que contiene, sin título y de forma fragmentaria, el texto de seis sermones cuaresmales escritos en catalán, probablemente un conjunto de sermones que algún clérigo debía

pronunciar en la Iglesia. La tipología de la letra es la que corresponde a la época de transición al periodo gótico y la calidad del pergamino es bastante gruesa y ordinaria. Ciertos aspectos y particularidades del lenguaje hacen pensar a los eruditos que este manuscrito es de la época del rey Pedro I el Católico (1196-1213). El texto está escrito en catalán no provenzalista y contiene algunas palabras muy poco conocidas en lengua catalana.

A pesar de eso, hoy en día los especialistas consideran que el primer documento conservado con elementos de la lengua catalana se sitúa a finales del siglo XI. Es una memoria de los agravios hechos al Señor de Caboet, Guitard Isern, por parte de Guillem Arnau. La redacción del documento se inicia en latín y se prosigue en catalán. El documento posterior escrito esencialmente



Juan Zafra

en catalán es el juramento de paz y tregua ante el obispo de Urgell, del Conde Pere I de Pallars Jussà, situado entre los años 1098 y 1111.

Si clasificamos todos estos documentos por orden de aparición, encontramos que los primeros textos existentes hasta el momento en catalán, son tres documentos feudales de carácter jurídico: los agravios de Guitard Isern, el juramento de paz y tregua del Conde de Pallars Jussà, el Libro de los juicios y finalmente un texto de ámbito religioso, las Homilias de Organyà.

Entre los siglos XIII y XVI, el catalán tuvo una gran expansión como lengua de creación literaria. Esta expansión literaria iba acompañada de una expansión territorial y militar por la que la corona catalano-aragonesa extendió buena parte de sus territorios alrededor del Mediterráneo, Cerdeña, Sicilia, Nápoles hasta alcanzar Grecia. De este periodo destacan obras literarias de gran prestigio universal como las de Ramón Llull, contemporáneo de Dante, las cuatro grandes Crónicas, las obras de Francesc Eiximenis, Anselm Turmeda, Bernat Metge, Ausias March o Tirant lo Blanc, considerada como la primera novela moderna de la literatura occidental, y también grandes textos legislativos como las Costumbres de Tortosa, Furs de Valencia y el Libro del Consulado de Mar.

Desde el siglo XVI a mediados del siglo XIX se produce el periodo de decadencia literaria en lengua catalana. Este concepto se ha de aplicar solamente a la historia literaria, no a la historia lingüística, ya que lo que se considera que está en decadencia es la creación literaria propiamente dicha y parcialmente, el uso escrito de la lengua. De hecho, siguen existiendo algunos autores menores y una cierta clase de literatura popular, así como documentación jurídica y administrativa, continuando esta situación hasta comienzos del siglo XVIII. A pesar de eso, el catalán nunca deja de ser la lengua hablada por el pueblo; salvo en algunos sectores de la aristocracia y de la intelectualidad, el desconocimiento del castellano es un hecho absolutamente normal hasta que, bien entrado el siglo XIX, no se declara obligatoria la escolarización de los niños.

El Renacimiento o la recuperación de la lengua literaria catalana coincide con los movimientos del Romanticismo y Nacionalismo que se dan por toda Europa. El inicio del periodo de la Renaixença se sitúa simbólicamente en el año 1883, con la publicación de la oda "La Patria" de Bonaventura Carles Aribau. Este movimiento dio obras de nivel universal y nombres de renombre internacional con poesía de gran éxito popular, tales como las obras épicas "Canigó" y "La Atlántida" de Jacinto Verdaguer; en teatro obras de carácter popular y nacional como

"Terra Baixa", "La filla del mar" o "Mar i cel" de Àngel Guimerà, y en prosa novelas de gran modernidad como "La febre d'or" a cargo de Narcís Oller. Santiago Rusiñol, Joan Maragall, Víctor Català, Miquel Costa i Llobera, Joan Alcover, Joan Salvat-Papasseit, Josep Sebastià Pons, etc. Son algunos de los autores más populares del primer tercio del siglo XX.

Paralelamente comienza la modernización y la estandarización de la lengua catalana gracias a las aportaciones de Prat de la Riba, Pompeu Fabra y Antoni M. Alcover, con la introducción de las normas ortográficas, la codificación lingüística del catalán, la creación de diccionarios y la introducción del catalán en la prensa.

Durante todo el siglo XX, obviamente, la literatura catalana va estrechamente ligada a los acontecimientos históricos y políticos que tienen lugar en el estado español; durante este siglo se consolida el catalán como lengua literaria, a pesar de las condiciones adversas durante las dictaduras de Primo de Rivera y Franco. Escritores como Josep Carner, Carles Riba, J.V. Foix, Mercè Rodoreda, Salvador Espriu, Josep M. de Segarra, Pere Calders, Manuel de Pedrolo, Miquel Martí i Pol, Baltasar Porcel, Jesús Moncada, Carme Riera, Quim Monzó, Sergi Pàmies, Jordi Puntí, Joan-Anton Baulenas, Ponç Puigdevall y muchos otros son algunos de los autores más reconocidos con diferentes publicaciones, ediciones y traducciones a otras lenguas. ■

## EL NUEVO PARQUE NATURAL COMUNAL VALLS DEL COMAPEDROSA (PRINCIPAT D'ANDORRA)

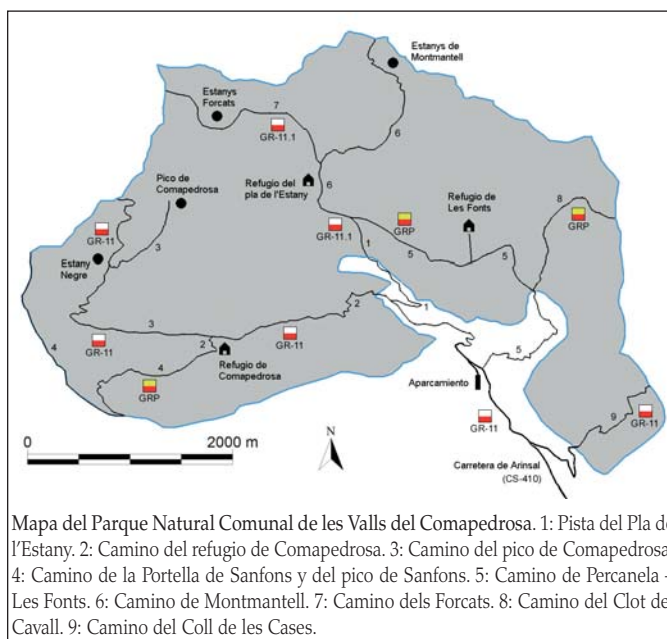
JORDI NICOLAU VILA  
BIÓLOGO  
BIOCOM

JORDI DALMAU AUSÀS  
TÈCNIC ESPECIALISTA FORESTAL  
BIOCOM

### INTRODUCCIÓN

#### Historia

El Comú de La Massana, consciente de la singularidad e importancia del área del Comapedrosa para la conservación de la biodiversidad y el paisaje andorranos, encargó la realización, en el año 2001, de un estudio de viabilidad y orientación estratégica para la creación de un espacio natural protegido en este paraje. Los resultados determinaron que la creación de un espacio natural protegido era justificada y viable, y la protección legal llegó con la ordenación de creación del Parque Natural Valls del Comapedrosa, de 18 de diciembre del 2003 (BOPA núm. 91, año 15, de 24 de diciembre del 2003). Posteriormente se publicó un nuevo decreto comunal donde, además de aumentar la superficie protegida y la normativa de protección, se especificaba el carácter comunal de su gestión, mediante la denominación de "Parque Natural Comunal". A su vez, según los resultados de un trabajo toponímico, se optó por corregir el nombre de "Coma Pedrosa" por su forma correcta: "Comapedrosa". Así, el Parque Natural Comunal Valls del Comapedrosa, tal como lo conocemos en la actualidad, se convirtió en realidad el 27 de julio del 2006 (BOPA núm. 62, año 18, de 9 de agosto del 2006).



#### Localización y superficie

El Parque Natural Comunal Valls del Comapedrosa se localiza al noroeste de Andorra, en la parroquia de La Massana. Incluye básicamente los sectores de Comapedrosa, Pla de l'Estany, Les Fonts y Percanela. La superficie protegida es de 1.542,6 hectáreas, constituidas por terrenos comunales y del Quart de Arinsal. Adyacentes hay diversos terrenos de propiedad privada que pueden quedar incorporados en la gestión del parque previo acuerdo con el Comú de La Massana.

#### Objetivos y misión

Los objetivos del Parque Natural Comunal Valls del Comapedrosa, determinados en la ordenación, son los siguientes:

- Proteger el paisaje y el medio físico –geología, aguas y atmósfera-, y minimizar los principales impactos existentes en la actualidad.
- Proteger los hábitats, las especies animales y vegetales y los procesos naturales, y mejorar su estado de conservación.
- Preservar el patrimonio cultural y restaurar los elementos más degradados.
- Mejorar el conocimiento de los diferentes componentes del parque, especialmente de los más relevantes para su gestión.
- Ordenar las actividades tradicionales, de forma que garanticen la conservación de los valores del espacio natural.
- Ordenar el uso público para minimizar la afectación sobre los valores del parque, garantizar la satisfacción, la educación y la seguridad de los visitantes, y ofrecer unos recursos turísticos de calidad.



A partir de los objetivos precedentes, se establece la misión del parque: Proteger, conservar y mejorar los valores patrimoniales naturales y culturales, para que las generaciones actuales y futuras puedan disfrutar de este espacio, y promover la investigación, la educación ambiental y el uso público de forma sostenible, con respeto a las actividades tradicionales.

## LOS VALORES PRINCIPALES DEL PARQUE

### Geología y geomorfología

El Parque Natural Comunal de les Valls del Comapedrosa forma parte de la cuenca hidrográfica del valle de Arinsal, y e incluye, entre sus más preciados tesoros geológicos y simbólicos, el pico más alto de Andorra, el Comapedrosa (2.942 m). El parque se encuentra dominado por series gresopelíticas rítmicas. También hay intercalaciones de pizarras y depósitos cuaternarios, tanto fluviotorrenciales como, sobretodo, glaciares. Al extremo sureste predominan las calizas y las pizarras. La mayor parte del espacio protegido corresponde al dominio morfoestructural de las rocas metamórficas con fracturación intensa, mientras que en el extremo meridional encontramos rocas carbonatadas.



El pico de Comapedrosa, el más alto de Andorra, preside el parque natural. Foto: Jordi Nicolau-BIOCOM.



Estany Negre. Foto: Jordi Dalmau-BIOCOM.



El parque presenta numerosas formas de origen glaciar (depósitos, circos, valles en forma de U, etc.). Los lagos glaciares, distribuidos en seis núcleos distintos, son uno de los elementos más emblemáticos. Su característica más relevante es la elevada altitud a que se encuentran, por lo que son los más altos de Andorra. Además de formas glaciares, en el espacio protegido también hay formas asociadas a otras dinámicas como, por ejemplo, la de vertientes, la poligénica, la estructural y la fluvial o torrencial. Todos estos procesos han conformado un paisaje duro y abrupto, de extrema belleza y grandiosidad.

El espacio también protege elementos de enorme valor social y de salud pública. Este es el caso, por ejemplo, de las captaciones de agua potable para el abastecimiento de la parroquia de La Massana.

### Flora y vegetación

En el Parque Natural Comunal Valls del Comapedrosa se pueden diferenciar tres pisos de vegetación, desde las cotas superiores hasta las inferiores: alpino, subalpino y montano. Los dos primeros presentan una flora típica de la región bóreoalpina, mientras que la del último lo es de la región eurosiberiana.

El piso alpino, por encima de los 2.200-2.300 metros, está dominado por formaciones herbáceas de gramíneas del género *Festuca* (*F. airoides*, *F. eskia*, *F. gauteri*, etc.). También encontramos prados de cervuno (*Nardus stricta*), azalea (*Loiseleuria procumbens*) y comunidades pratenses de *Carex curvula*, entre otras.

El piso subalpino corresponde a los bosques de coníferas de alta montaña. Las comunidades más importantes son el pinar de pino negro (*Pinus uncinata*) y el abetal (*Abies alba*). Más interesante, aunque muy localizado, es un abedular de *Betula alba*, una de las principales joyas botánicas del parque. El retroceso del bosque subalpino, como resultado de las actividades antrópicas, ha resultado en una expansión de las formaciones arbustivas, rododendro (*Rhododendron ferrugineum*), enebrina (*Juniperus communis ssp. nana*) o arándano (*Vaccinium myrtillus* y *V. uliginosum*) y de las comunidades de megaforbios.

El piso montano está ocupado principalmente por pinares de pino silvestre (*Pinus sylvestris*), a menudo con robles pubescentes (*Quercus pubescens*), y bojedaes (*Buxus sempervirens*).

En referencia a la vegetación azonal, destacan las comunidades rupícolas y las comunidades acuáticas, así como áreas forestales afectadas por aludes drásticos y recientes.

Algunas de las comunidades descritas se encuentran gravemente amenazadas en el conjunto del Pirineo andorrano. Este es el caso, por ejemplo, del abedular de *Betula alba* o de las formaciones pratenses de *Carex curvula*. Además, el parque protege numerosos ejemplos de Hábitats de Interés Comunitario (HIC), uno de los cuales, el pinar de pino negro sobre sustrato calcáreo, se considera de conservación prioritaria en Europa.



Circo glacial del Pla de l'Estany. Foto: Jordi Nicolau-BIOCOM.



Estanys Forcats. Foto: Jordi Nicolau-BIOCOM.

### Fauna

La primera aproximación al catálogo de fauna vertebrada del área del Comapedrosa, que abarca el parque y su periferia inmediata, incluye 143 especies. Las más interesantes, igual que sucede con la flora, son los endemismos pirenaicos, caso del tritón pirenaico (*Calotriton asper*) o la lagartija pallaresa (*Iberolacerta aurelioli*). No menos espectaculares, aunque sí de mayor distribución, resultan las especies árticas o bóreoalpinas, como el lagópodo alpino (*Lagopus muta*) y el urogallo (*Tetrao urogallus*). Otras especies de interés, relativamente frecuentes en el interior del espacio protegido, son el águila real (*Aquila crysaetos*), el quebrantahuesos (*Gypaetus barbatus*), el mochuelo boreal (*Aegolius funereus*), el picamaderos negro (*Dryocopus martius*) y el rebeco (*Rupicapra pyrenaica*).

En referencia a la fauna invertebrada, aunque la información disponible es mucho más escasa, se ha detectado la presencia de un mínimo de 74 especies de mariposas diurnas.

#### Patrimonio cultural

El patrimonio cultural está relacionado básicamente con la explotación agropecuaria tradicional. Destacan, por su elevado interés, el tramo de camino empedrado de la parte alta del valle de Comapedrosa y el conjunto de muros de piedra de origen ganadero de Montmantell, así como las construcciones tradicionales adyacentes al parque. El patrimonio inmaterial y etnográfico, aunque bastante desconocido, es rico y diverso.



Mochuelo boreal (*Aegolius funereus*). Foto: Jordi Nicolau-BIOCOM.



*Cerastium pyrenaicum*, especie endémica de los Pirineos. Foto: Jordi Dalmau-BIOCOM.



## UN LUGAR PARA LA GENTE

Entre los objetivos de un espacio natural protegido no sólo figuran la conservación del patrimonio natural y cultural. La creación de un parque natural también busca el mantenimiento de las formas de vida que han configurado su carácter y sus paisajes. La ganadería, la pesca, el senderismo, la recolección de plantas medicinales... son señales claras de un aprovechamiento ordenado y sostenible del territorio. El parque busca la conservación de estas actividades, pero siempre de forma compatible con su misión.

La amplia red de senderos y los tres refugios existentes convierten al parque en visita obligada para todos los senderistas y amantes de la naturaleza en general, y constituye una perfecta introducción a la alta montaña andorrana. Los datos disponibles indican que el parque es visitado por unas 4.300 personas durante el periodo estival, y por un mínimo de 600 personas, la mayoría practicantes de esquí de montaña, durante el periodo invernal.

El Parque Natural Comunal Valls del Comapedrosa quiere actuar como elemento dinamizador, promoviendo la educación ambiental y el desarrollo local. Un espacio natural protegido complementa la oferta turística, puesto que permite promocionar el turismo de verano, fomentar el turismo de fuera de temporada y actuar como foco para un turismo invernal alternativo.

Es nuestro deber garantizar que las generaciones futuras también puedan disfrutar de los tesoros de este espacio excepcional. Por eso, hace falta la implicación de todos, respetando, a lo largo de las visitas, su normativa, tan lógica como sencilla:

- No se permite la circulación de motos ni de motos de nieve, así como de cualquier vehículos motorizados no autorizados.
- Circulen sólo por los senderos balizados.
- No se permite hacer fuego.
- Deposite la basura en los contenedores instalados.
- Respete la flora, la vegetación y los animales.
- No altere la calma y la tranquilidad del pparque.
- El riesgo de aludes muy elevado. Por favor, infórmense del mismo antes de acceder al espacio protegido.



Hojas de Betula alba. Foto: Jordi Dalmau-BIOCOM.

### Algunos teléfonos de interés

Comú de La Massana: 00376 – 73 69 00

Refugio de Comapedrosa (abierto de principios de junio a mediados de septiembre): 00376 – 32 79 55

Información meteorológica: 00376 – 84 88 51

Socorros de montaña: 112

## PERFIDIA

ALBERT VILLARÓ

Sí, muchas gracias, gracias. Y ahora, señoras y señores, para todos ustedes, y a petición popular, un bolero. *Per-fi-dia*.

El organista conectó la caja de ritmos con el pie. Era un aparato lleno de botones, que tan sólo con grandes dosis de indulgencia podía suplantar una batería de verdad. El teclado, un Technics aparatoso y caro, desgranaba la melodía sin florituras, para evitar que el público empezara a perder el hilo por culpa de unas glosas innecesarias. El muchacho se decidió a bailar. Oh, los boleros son fáciles, pensó. No es necesario hacer cabriolas, son lentos, la música te lleva. Y la chica estaba cerca. La había estado siguiendo a distancia desde hacía tres o cuatro canciones, medio escondido en la barra o escrutando la multitud que ocupaba el centro de la plaza, como si fuera un jurado en un concurso de baile. Ella había bailado con un par de jóvenes de su grupo, parecía incómoda en los rápidos, quizás sólo le gustaban los lentos, los agarrados, conjeturó. Tenía que estar atento, esperar el momento del cambio de ritmo y rezar para que ningún pájaro con más planta se la llevara. Y entonces llegó *Perfidia*. Una linda canción, me traerá suerte. Antes de que fuera demasiado tarde se acercó a la chica. Rubita, cabellos largos, algo rizados en las puntas. La conocía de vista, cuando se cruzaban se saludaban con una pizca de vergüenza incómoda, un gesto leve con la cabeza, “diós, ‘ta luego”. Cuando la abordó no recibió la excusa que esperaba, no gracias, estoy cansada, quizás más tarde. De hecho, no le dio oportunidad: la cogió con suavidad por el codo y la condujo hasta el centro de la plaza, sin mediar palabra. En aquella hora todavía había bastante gente, eran los momentos previos a la pausa, muchos aprovechaban para bailar un poco más y luego irse a casa. Conquistaron un espacio suficiente para poder moverse sin ahogos. Torpe, le costó encontrar el paso bueno, y se movió como un pato hasta que pilló el ritmo. Llegó entonces el momento de colocar bien manos y brazos. Con la izquierda no había problemas. Las manos hacia arriba, entrelazadas, como abriendo paso. La mano derecha en medio de la espalda. Con la punta del pulgar podía tocar el cierre del sujetador, debajo de la blusa. Empezó a ponerse nervioso. Tranquilo, se decía, tranquilo. No pasa nada. La gente se toca, cuando baila.

Él no se dio cuenta, pero al lado del abrevadero que cerraba la plaza por el lado norte había un grupo de sombras, casi inmóviles, apenas un temblor tenue en el aire quieto de la noche de verano. Uno de ellos llevaba una tarota, tres palmos de cerezo, una madera tan oscura y seca que parecía ahumada. Otro cargaba con una gaita, con el boto cubierto por una tela de seda verde, con la medianeta, el roncón y el ronquete de buey forrados

Albert Villaró es un escritor andorrano nacido en 1964 en La Seu d’Urgell. Su trayectoria como novelista comienza en 1993 con *La Selva moral*. Ha sido traducido al castellano y al francés.

Con *L’any dels francs* gana el Premio Nestor Luján en 2003 y su última novela, *Blau de Prússia*, ha sido merecedora de la última edición del Premio Carlemany.

con piel de culebra. Las cañas eran nuevas, cortadas en la luna llena de enero. La tercera sombra seguía el compás con el pie. Aquella noche estaba especialmente predispuesto para el recuerdo, para evitar caer en el pozo negro del olvido. Llevaba un salterio y un *flabiol* viejo y algo desafinado, que había reparado con parches de cera y remaches de latón. Estaba algo cansado, la verdad, y eso que le gustaba mucho tocar los *balls plans*, ver a los mozos engalanados y nerviosos, y adivinar los caminos secretos del deseo que se ocultaban tras la ceremonia, con gestos sutiles y miradas profundas.

En una casa donde estaba de criado fue a morir un capitán de los carlistas que había llegado ya herido, un hombre alto y rubio que venía de muy lejos para luchar en una guerra a la que nadie le había llamado. Tenía el hígado reventado por un pistoletazo de un soldado cristino. Agonizó durante diez largos días. Sus blasfemias en alemán se oían desde el otro extremo del valle. Cuando se murió lo enterraron en el cementerio de la familia, al pie de la capilla, y se quedaron con sus pertenencias: las botas, las espuelas, el sable, el fusil, que era nuevo y muy bien equilibrado. Al criado le dieron el violín, toma, tú que eres medio músico, nosotros no sabemos. Estaba dentro de un estuche de madera forrado de cuero negro. No pudo fijarse porque no sabía leer, pero si se miraba con buena luz por los agujeros de la tapa, en el interior había una etiqueta que rezaba: *Jacob Stainer, Absam me fecit 1681*. Tampoco sabía que aquel violín había sido tocado, ochenta años antes, por un maestro de capilla de la ciudad de Leipzig, cargado de criaturas. Y lo aprendió a tocar solo: el rector de la parroquia le enseñó cómo afinarlo, y le regaló un juego de cuerdas de tripa gastadas que había pedido a uno de los violinistas de la catedral. No le pareció demasiado difícil. En poco tiempo dominó el repertorio básico, y sólo entonces lanzó el *flabiol* al fuego, y convirtió el salterio en una mosquera. Sus compañeros nunca le dijeron nada. Si quería tocar el violín en lugar del *flabiol*, por ellos no había inconveniente. Lo importante era que salieran bien las piezas y que pudieran ir ganando algún dinero. Pero poco a poco se fueron cansando. Una tarde, atravesando un puerto para ir a tocar al valle de al lado, les salió al paso una jauría de lobos, y tuvieron que pasarse la noche encima de un pino, tocando sin parar para espantarlos. Poco más tarde, el gaitero se hartó de músicas y se fue. Ya tenía suficiente, decía, quería cambiar de aires antes de quedarse sin aliento, había llegado la hora de viajar, de ver mundo, seguro que había vida más allá de las montañas. El de la tarota continuó tocando todavía un poco más, cada vez con menos frecuencia, hasta que un buen día se largó a la vendimia y no volvió. No pasaba nada.



Con el violín, bastaba y sobraba. A veces tocaba en las iglesias, si el mosén le acompañaba con una espineta vetusta. Muchas veces se había quedado extasiado delante de los dos órganos de la catedral, y fantaseaba con tener un órgano portátil, para poder tocar la melodía y el acompañamiento al mismo tiempo.

Un invierno en el que fue a trabajar de temporero a Francia vió cómo su deseo había tomado forma. En una feria encontró a un hombre sin piernas que tocaba un instrumento revolucionario, y lo hacía poseído por el aura mágica de los pioneros. Lo formaban dos cajoncillos de madera decorados con virtutas de marfil, unidos por un fuelle de piel, que proporcionaba el aire necesario para hacer sonar unas lengüetas metálicas, que se accionaban con unos botones de nácar, doce a un lado, dos al otro. Una plaqueta de latón proclamaba que había sido construido por Napoleón Fourneaux. No paró hasta que consiguió uno. Lo compró con parte de sus ahorros y con un golpe de suerte, cuando desplumó a un par de compañeros de trabajos jugando al faraón, juego de cartas en el que era casi invencible, con el auxilio de unas trampas tan hábiles como discretas. Le costó pillarle el truco, porque no tenía nada que ver ni con el *flabiol* ni con el violín. Pero en seguida descubrió que le era más fácil tocar los aires que estaban entonces de moda, que parecían hechos a medida del instrumento: rigodones y mazurcas, valeses y pericones, danzas de nombres exóticos y excitantes, que se bailaban en pareja, lejos de la rígida ceremonia casi feudal de los bailes a los que estaba acostumbrado. Cuando volvió a casa trajo con él la revolución: los bailarines adoptaron el nuevo repertorio con gran entusiasmo, porque el contacto de los cuerpos no sólo estaba permitido, sino que era incitado, aunque fuera con timidez y con los límites muy claros. Pero se les abría un universo de sensaciones insospechadas. Los curas de todos los pueblos a donde iba a tocar predicaban sin mucho éxito contra las amenazas del progreso, hasta que dejaron de hacerlo cuando vieron que nadie les haría caso, que habían perdido la partida. Hasta que la gente se acostumbró a los nuevos ritmos hizo de músico y de maestro de baile, todo al mismo tiempo. No dejó de tocar el violín, pero con el tiempo lo fue aborreciendo. Un buen día, harto de tener que afinarlo, lo sepultó en un desván.

Otros músicos que hicieron el viaje a Francia regresaron con sus acordeones y con nuevos bailes, y los pocos resistentes que continuaban metiendo aire en sus gaitas lo fueron dejando, sin pena, porque veían que los aires que corrían eran otros, y que ellos ya habían cumplido su misión. Cuando compró un acordeón nuevo, un Dallapé de tres hileras de bajos y teclado de piano, le pareció que ya no podía haber nada mejor. Era un

instrumento magnífico, de color rojo rabioso y correas teñidas de azul con tachuelas doradas. Le contrataban para dar rondas con un compañero que tocaba el guitarrón. Al final de la noche y de los porrones la espalda le dolía, por el peso y por el cansancio. Pero era feliz. Entonces llegaron los saxofones, aquellas bestias relucientes, de sonido nasal y penetrante, que tanto asustaban a los niños. Eran instrumentos muy agradecidos, que se acoplaron sin problemas al acordeón. Trabajó durante un tiempo con un par de músicos que habían tocado muchos años en un cabaret del Paralelo: un saxo tenor y un clarinete que también dominaba el fiscornio. Con la incorporación de un joven que tocaba una batería enorme y primitiva, bombo, caja y charles, ya se podían denominar orquesta. Eran "La Creación", con el nombre pintado en el parche del bombo. Tocaban pasacalles y misas mayores, conciertos de vermut, bailes de tarde y bailes de noche. Los domingos de invierno, sólo con su acordeón, tocaba un par de horas en una casa en la que hubiera una sala grande, cocas de pan y porrones de anís. Con tantos años de práctica, era capaz de adivinar cuál era la verdadera relación que había entre las parejas de baile, por la manera como se movían, por las pequeñas complicidades, dos dedos que se rozan, un parpadeo de más. Fueron unos años muy especiales, en los que todo el mundo parecía vivir en un estado de sencilla felicidad, un poco inocente, como si no supieran que había una guerra en ciernes, y que sería larga y terrible.

Cuando estalló, tocó en bailes de milicianos, en iglesias vacías, con los retablos arrancados y la fachada ahumada. Salvó el órgano nuevo de la catedral tocando cuplés y pasodobles, demostrando que ese enorme mueble tétrico servía para tocar otras cosas que melopeas y música de misa, letanías y responsos. Pasó a Francia. Vivió un par de años en Marsella, tocando en la orquestina de un café concierto del puerto. Durante aquél tiempo hizo muchos contactos, y un día uno de los clientes le ofreció la posibilidad de embarcarse para ir a trabajar a Cuba. No se lo pensó dos veces. Tenía que aprovechar todas las oportunidades, era una aventura. Tres meses más tarde, después de un viaje que se le hizo demasiado largo, empezó a tocar en un casino de la Habana. Un día fue a escuchar a un combo del que se hablaba mucho y muy bien. No se sorprendió cuando vió que el que tocaba el trombón era su antiguo compañero, el de la tarota, con la misma cara socarrona, como si no hubieran pasado los años. Desde el momento en el que se dio cuenta de que no moriría mientras fuera capaz de hacer bailar a la gente, siempre había sospechado que no estaba solo. No podía ser que fuera sólo uno el elegido, tenía que haber alguien más. No tenían ninguna

explicación, y tampoco la buscaron. En Cuba se sumergió en un mundo de ritmos que le eran desconocidos: la guaracha, el danzón, el cocoyé. Aprendió. Su interpretación de *El negro bueno* levantaba pasiones, y un mambo basado en la melodía de *La Pepeta va a la moda* pasó a formar parte del patrimonio musical cubano.

Un día decidió que era hora de volver a casa. No por melancolía, sino por el aguijón de la inquietud, la necesidad de cambiar. Le acompañó su amigo, que también sintió una necesidad urgente de volver. Tocarían otra vez juntos, trombón, acordeón y un bombo y unos platillos accionados con los pies, tres músicos por el precio de dos.

El país comenzaba a recuperarse después de los años negros. Las fiestas mayores se habían domesticado un poco. Los mozos iban encorbatados y con el pelo pringoso de gomina, y las mozas llevaban un modoso vestido cortado para la ocasión. Todos iban a misa, y los sermones gravitaban invariablemente sobre los peligros mortales de la sensualidad. Pero sin tener que rascar demasiado las leyes universales del cortejo y la seducción permanecían intactas, apenas atenuadas por los nuevos tiempos. En uno de los últimos bailes de la temporada, por la Purísima, una voz remota y familiar les preguntó si necesitaban un saxofonista. Claro que sí, dijeron, bien mirado, la distancia entre la gaita y el saxo alto tampoco era tanta. Le pusieron también de vocalista. El aquel tiempo empezó a generalizarse la amplificación eléctrica, y cogía el micrófono con miedo, como si fuera a electrocutarse. Pero cuando cantaba *Siboney* siempre había alguien del público que no podía contener el llanto.

La noche final había empezado como tantas otras. Los tres estaban encaramados a un remolque decorado con guirnalda de papel de colores. Estrenaban atriles, unas peanas de madera pintada de verde con el nombre del conjunto en letras doradas, "Universal Jazz". De la sierra descendía un viento fresco, quizás había tormenta en los valles del norte. Quien tuviera un oído fino habría podido percibir un trueno lejano. Era la hora del *ball de rams*. Los bailarines se habían apresurado a comprar el ramito que les permitiría asegurar la fidelidad temporal de la chica y quién sabe si algo más. La canción escogida era un bolero. *Perfidia*. Muy adecuada para la ocasión. Al principio de la segunda estrofa cayó un rayo, sin avisar. Ignoró el pararrayos del campanario de la iglesia para caer de lleno en el cuadro eléctrico que habían instalado para asegurar la iluminación durante la fiesta, al lado mismo del escenario. La plaza se llenó de cuerpos sacudidos, atontados por el impacto. Encima del remolque, los tres músicos. Muertos. Tan sólo una furia desbocada, brutal y

maléfica como la que puede descargar un rayo era capaz de romper el hechizo, la fuerza casi inmortal que les había mantenido activos a lo largo del tiempo. Suficiente para matarlos, pero no para borrar del todo su aliento.

La canción estaba a punto de terminar. Ahora o nunca. La chica parecía sentirse cómoda, en un par o tres de ocasiones habían cruzado una mirada cargada de intención. La había hecho girar muchas veces sobre un eje imaginario, quizás en los boleros no se hacía girar a la pareja, como en los pasodobles, pero le daba igual. En el momento final de la maniobra, cuando la chica volvía a la posición inicial, la mano derecha podía deslizarse por el costado y mantener un contacto fugaz con el pecho izquierdo, con una pausa algo más sostenida y estimulante que había entre el sujetador y la piel. El contacto parecía accidental, pero ambos sabían que no lo era. Cada vez más juntos, el baile podía haber durado siempre. El olor del pelo, el sudor dulzón que pegaba la blusa a la piel, las piernas en contacto. Y, coincidiendo con los acordes finales, llegó un beso en los labios, tímido y algo apresurado, casi robado, pero beso, al fin y al cabo.

La canción se terminó con un eco tenue de fritanga eléctrica, servido por dos enormes altavoces. Las sombras hicieron un gesto cómplice de despedida, que nadie pudo ver, y se fundieron en la oscuridad. Una vez más se había cerrado el círculo de la seducción, y podían volver a casa.

Y ahora, señoras y señores, diez minutos de descanso.

El vértigo, el deseo, la felicidad, el misterio. ■

Versión castellana realizada por el autor, de "Perfidia", en *L'Ovidi i altres narracions*. VVAA, Proa-Garsineu, 1999.



**JAUME RIBA SABATÉ**

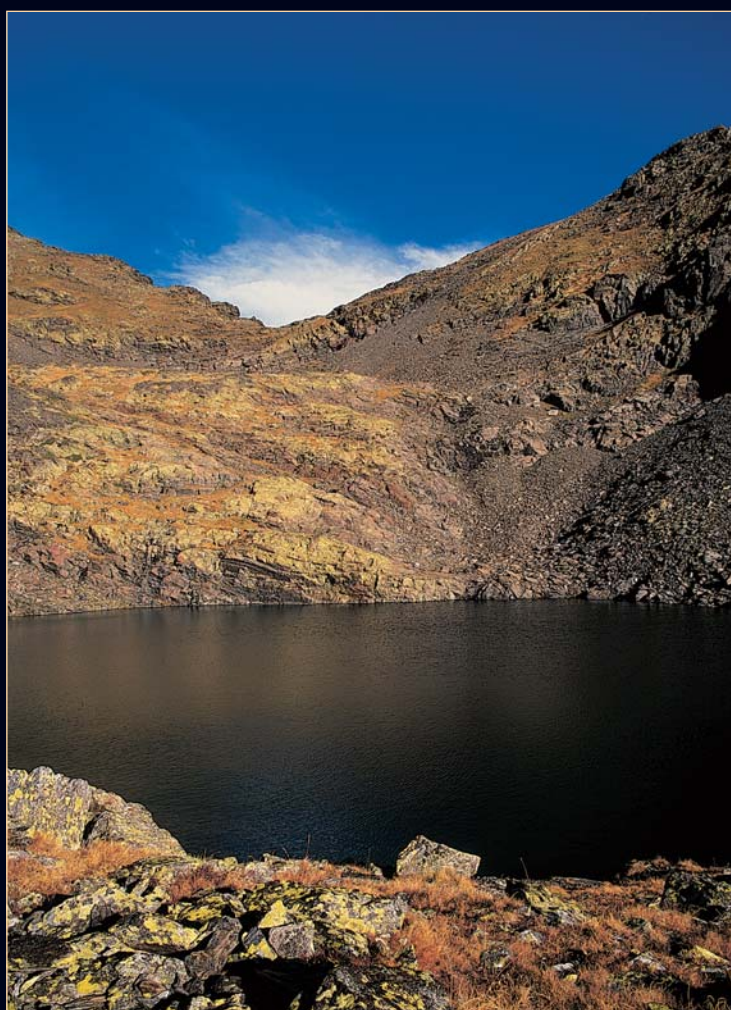
Andorra, 1950

Presentamos aquí nueve obras del fotógrafo andorrano Jaume Riba que constituyen una pequeña muestra de la trayectoria artística del autor, dedicado sobre todo, a captar la imagen de la naturaleza del país y de sus habitantes. Esta imagen, no obstante, no es una imagen cualquiera, porque Jaume Riba no se limita a captar la impresión fugaz de una mirada, sino que nos remite a una reflexión más profunda en la que incluso lo anecdótico deviene esencia.

*AMPARO SORIANO*







LIBROS PUBLICADOS

- 1987 *Andorra paisatges oblidats*
- 1992 *Plenituds*
- 1994 *Casa Rull*
- 1997 *Moments*
- 1998 *Ordino*, con Alain Montané
- 1999 *Andorra la Vella*, con Alain Montané
- 1999 *La Massana*
- 2000 *Viaranys*
- 2000 *Aigües Panoràmiques*, con Alain Montané
- 2001 *Andorra : "a la descoberta d'un país"*,  
con poemas de Miquel Martí i Pol
- 2002 *Cevalls*
- 2003 *Temps d'Hereus*
- 2003 *Cerca-temps*
- 2004 *Convivenes*
- 2004 *Medieval*
- 2005 *Escaldes-Engordany*
- 2006 *Andorra*

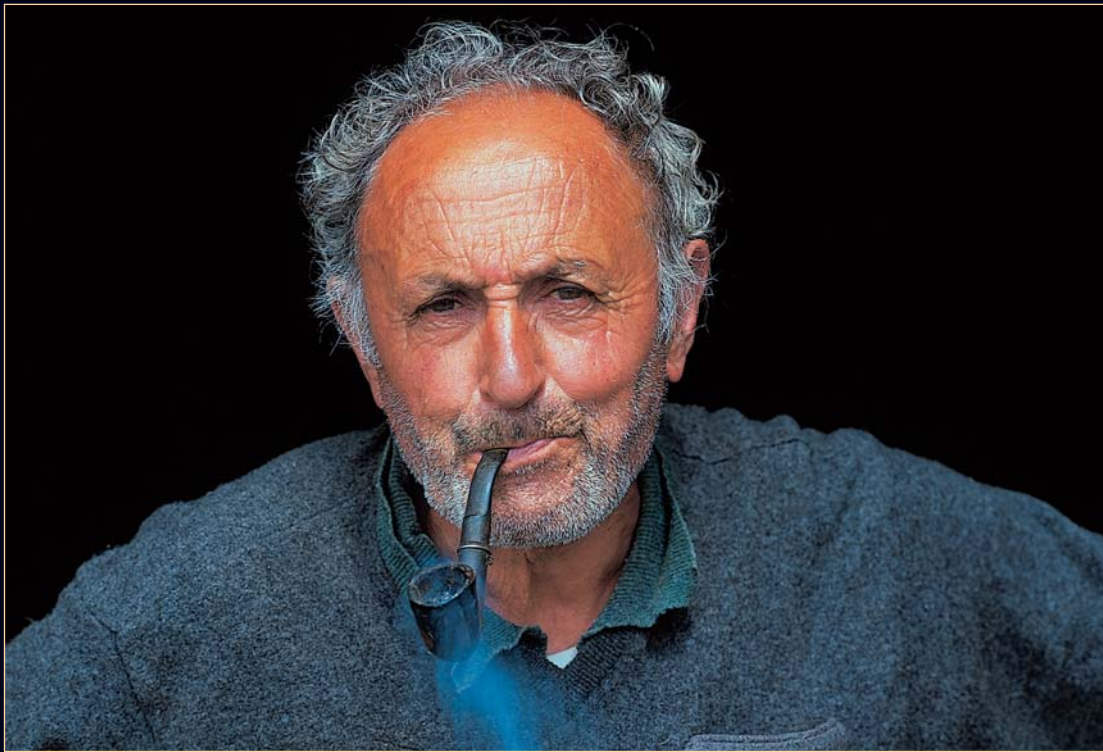














## EL RINCÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

ALBERTO OLALLA CORONAS

LICENCIADO EN INFORMÁTICA

### PRESENTACIÓN. LOS HUEVOS Y LAS CASTAÑAS

El día a día nos lleva a una velocidad de vértigo, y son pocas las ocasiones en que uno consigue desembarazarse de la tozuda cotidianidad para embarcarse en la búsqueda de recuerdos. Estos no dejan de ser experiencias que nos van sucediendo a lo largo de nuestra vida y que vamos guardando en nuestra mente para su uso posterior en otras muchas situaciones.

Pues bien, uno de los recuerdos que surgen a diario en mi vida es relativo a mi época universitaria. Se trata de una de las frases que Don Emilio Torrano Giménez, uno de mis profesores de la Facultad de Informática, estuvo machaconamente repitiéndonos a lo largo de un curso completo en primero de carrera:

“[...] Ustedes no saben dónde se han metido, estos estudios que han elegido les van a obligar a estudiar a diario durante el resto de sus vidas. Porque la materia que les vamos a impartir aquí durante este curso se parecerá a la de dentro de diez años como un huevo a una castaña [...] Por favor, piénsenlo bien y si no están dispuestos a actualizarse a diario deben reconsiderar su estancia aquí.”

Cuando uno llega a un sitio nuevo, en este caso a la Facultad, parece que le estén dando lecciones constantemente. Por eso en aquel momento la exposición del ilustre profesor Torrano me pareció la típica fanfarronada para amedrentarnos en esos primeros días de septiembre de 1991, hace ya nada menos que quince años.

Para que se hagan una idea, en esa época el uso de los ordenadores era muy limitado todavía. No había procesadores de textos ni hojas de cálculo de uso común, no comprábamos entradas para el cine o el teatro por Internet, no leíamos periódicos online, ni acudíamos a nuestro portal bancario en Internet para hacer un par de transferencias y comprar acciones.

Como pueden observar el discurso fatalista y amenazante de mi profesor no ha hecho sino engrandecerse a lo largo de todos estos años. Pese a que trato de estar tecnológicamente al día es tremendamente difícil y costoso incluso para alguien que ha estudiado Informática y que trabaja a diario con ella.

Esta nueva sección fija de la revista tratará de ser un rincón de encuentro en donde todos juntos revisaremos y actualizaremos nuestros conocimientos tecnológicos.

En cada uno de los números trataremos de contar algunas tendencias básicas de lo que hoy en día se hace llamar nuevas

tecnologías de la información y la comunicación. En algunos casos serán monográficos sobre algún aspecto destacado de actualidad, y en otros será un compendio de temas relacionados o no entre sí.

Antes de entrar ya en materia me gustaría destacar que la sección surge para todo el mundo, desde los que usan el ordenador a diario y les entusiasma, hasta aquellos a los que, ya de inicio, les produce una cierta hostilidad. Para estos últimos simplemente les comentaré que no traten de ver la informática como una actividad aislada que deben aprender, sino como un medio a través del cual mejorar en muchas actividades de toda índole.

### INFORMACION EN INTERNET (I)

Se dice con frecuencia aquello de que ‘la información es poder’. Desde que Internet irrumpió en nuestras vidas, es tal la cantidad de información que nos acerca la llamada ‘red de redes’, que en muchos momentos nos resulta abrumadora.

El número de páginas que existe en Internet es tan amplio que en muchas ocasiones navegamos durante horas por cientos de ellas, sin llegar a lo que realmente queremos encontrar.

Se impone así un uso adecuado y ordenado de la información existente en Internet para localizar todo aquello que necesitemos de un modo mucho más rápido y eficaz. Para ello, revisaremos algunos aspectos y técnicas que nos harán mejorar en la gestión de la información.

### NAVEGADORES

Los navegadores web son aplicaciones que nos permiten recuperar y visualizar información distribuida en Internet a lo largo y ancho de todo el mundo. Esta información puede ser extraordinariamente variada, tanto que los actuales navegadores permiten mostrar gráficos, secuencias de vídeo, sonido, animaciones y programas diversos, además de los textos y los ya habituales hipervínculos o enlaces.

Existe una gran cantidad de navegadores en el mercado, y es muy importante queelijamos aquel que mejor se adapte a nuestras características y propósitos, porque aunque se pueden tener instalados varios en el equipo, en la práctica, habitualmente se acaba utilizando uno en concreto.

La mayor parte de los internautas ‘navega’ por Internet utilizando el navegador **Microsoft Internet Explorer** (<http://www.microsoft.com/spain/windows/ie/default.mspix>), el que

Navegador Web	Características Destacadas
Microsoft Internet Explorer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muy utilizado, y muchas páginas web están diseñadas para ser vistas en este navegador.</li> <li>- Suele venir preinstalado en casi todos los ordenadores.</li> <li>- Permite actualizaciones automáticas de parches y mejoras.</li> </ul>
Mozilla Firefox	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Software libre.</li> <li>- Mayor seguridad, estabilidad y compatibilidad.</li> <li>- Bloqueador de popups (ventanas emergentes).</li> <li>- Búsqueda en Google integrada.</li> <li>- Navegación por pestañas.</li> <li>- Heredero del antiguo Netscape Navigator.</li> </ul>
Opera	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicación muy ligera.</li> <li>- Incorpora cliente de correo y otros.</li> <li>- Navegación por pestañas.</li> </ul>
Torpark	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Basado en Mozilla Firefox.</li> <li>- Canal Seguro de navegación, elimina todo el rastro de navegación del usuario.</li> <li>- No requiere instalación, por lo que es ideal para llevar en un lápiz de memoria USB y usarse en ordenadores en cibercafés, universidades o escuelas.</li> </ul>

viene instalado por defecto en los ordenadores con sistemas operativos Windows de Microsoft; pero esta situación está cambiando poco a poco.

En la actualidad se podrían destacar otros dos navegadores, **Mozilla Firefox** (<http://www.mozilla-europe.org/es/products/firefox/>) y **Opera** (<http://www.opera.com/index.dml>), que ofrecen numerosas ventajas y nuevas características con respecto al primero, con lo que están ganando mucho espacio entre los usuarios.

#### FAVORITOS

Es muy importante que cada uno de nosotros tengamos bien organizados aquellos enlaces de Internet que usamos habitualmente. Para ello todos los navegadores disponen de los llamados favoritos (también llamados marcadores). Estos no son otra cosa que enlaces a páginas de Internet a las que les podemos dar un nombre y organizar en carpetas.

Si uno acostumbra a tener bien organizados sus favoritos, el tiempo que se ahorra al acceder directamente a las páginas de interés en lugar de buscarlas cada vez, está garantizado.

Pese a que los favoritos son muy básicos, todavía hay mucha gente que no los utiliza habitualmente, y es por eso por lo que desde aquí volvemos a recomendar su uso.

En todos los navegadores aparecen menús que permiten la gestión de nuestros favoritos, pudiendo agregar y organizarlos como deseemos de manera muy sencilla.

#### BARRAS DE HERRAMIENTAS

La mayoría de navegadores permiten la instalación de **barras de herramientas** (también conocidas como *toolbars*) que nos facilitan algunas tareas comunes en nuestras navegaciones por Internet, tales como la traducción y búsqueda de información.

Algunas de las barras de herramientas más interesantes en la actualidad son las siguientes:

- **Google Toolbar** (<http://toolbar.google.com/intl/es/>).

Permite realizar búsquedas de información en cualquier momento, con la mejora adicional de ir sugiriendo términos lógicos que ya tiene organizados y tipificados. En la *Figura 1* se puede ver cómo la barra de herramientas nos va proponiendo términos a medida que vamos escribiendo palabras.



Figura 1: Barra de herramientas del buscador Google integrada en Internet Explorer

Una vez solicitada la búsqueda de los términos tecleados, se visualizan los resultados, y la barra entonces nos sigue demostrando toda su potencia ayudándonos con los resultados y

ofreciéndonos la posibilidad de traducir, resaltar los términos buscados (ver Figura 2) o incluso corregir su ortografía.

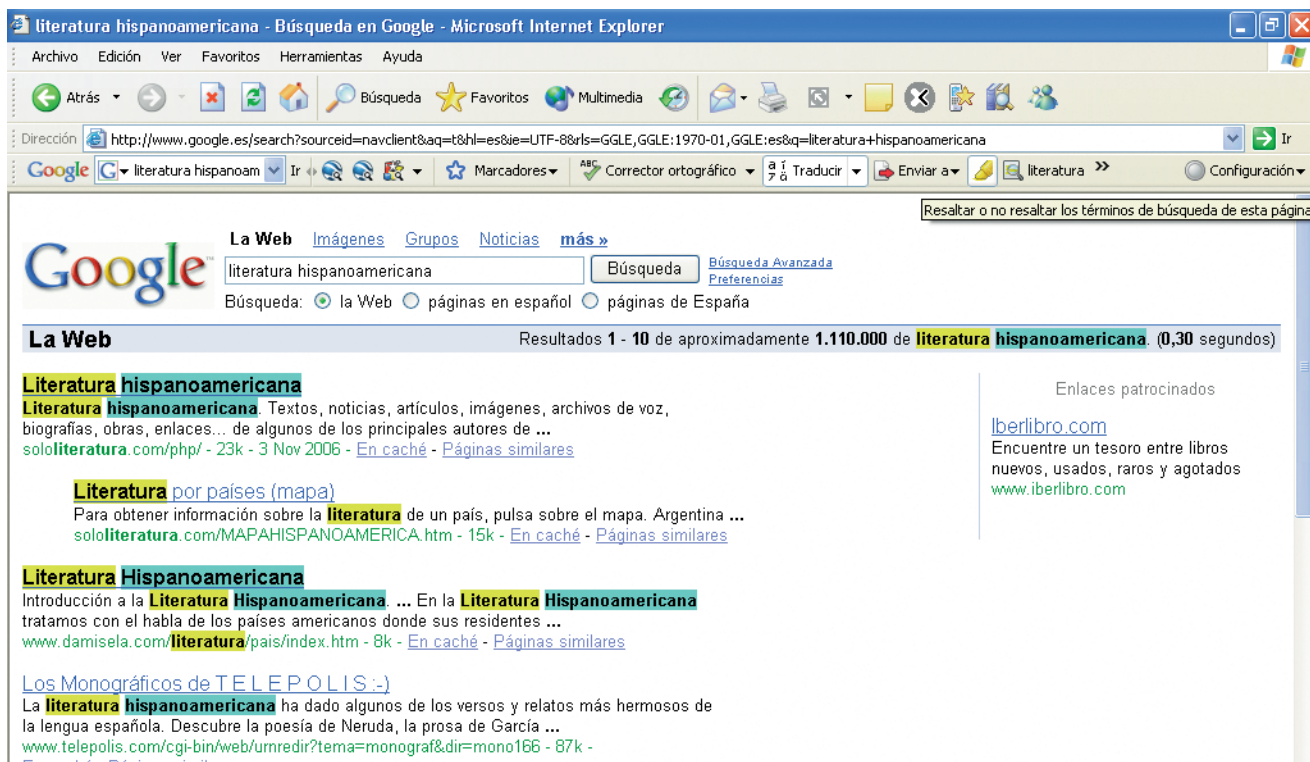


Figura 2: Resultados obtenidos y resaltados con la barra de herramientas de Google



Además de estas tareas relativas a las búsquedas, nos ofrece otras facilidades como la organización de marcadores y el bloqueo de los molestos *popups* (páginas emergentes que aparecen con publicidad u otros motivos no deseados) que nos aparecen una y otra vez mientras navegamos por Internet.

Desde el botón 'Configuración' que aparece a la derecha de la barra podemos elegir y personalizar toda la potencia de esta herramienta. En la *Figura 3* podemos ver cómo se activaría el bloqueador de popups junto con un mensaje acústico para indicarnos estos bloqueos a medida que se vayan produciendo.

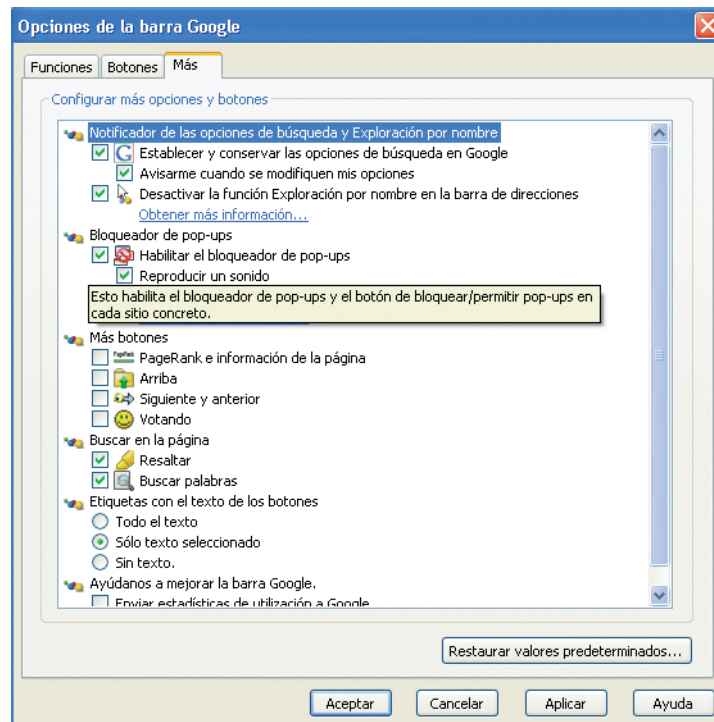


Figura 3: Opciones de configuración de la barra de herramientas de Google

- **Yahoo Toolbar** (<http://es.toolbar.yahoo.com/>)

Barra similar a la de Google para realizar búsquedas, bloquear popups y con mecanismos de seguridad antiespía.

Además permite navegar por diferentes páginas utilizando modo ficha, e incorpora la posibilidad de usar el correo electrónico y el programa de mensajería de Yahoo.



Figura 4: Barra de herramientas de Yahoo

- **Microsoft Windows Live Toolbar** (<http://toolbar.msn.es>)

Microsoft también dispone de su propia barra de herramientas para facilitarnos las búsquedas, aunque en esta ocasión además nos permite extender las mismas por los ficheros

que tengamos en nuestro propio ordenador. Obviamente engancha con una amplia variedad de servicios que Microsoft dispone como el Messenger, las noticias MSN, acceso al correo electrónico, etc.

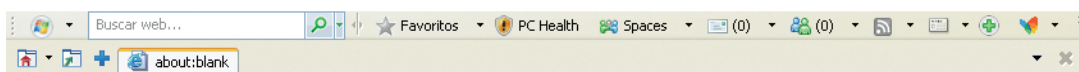


Figura 5: Barra de herramientas de Microsoft Windows Live

- **Word Reference** (<http://www.wordreference.com/english/Toolbar.asp>) portugués e italiano), completo diccionario de inglés, facilidades con sinónimos, etc.  
 Barra especializada en la traducción de textos entre diferentes idiomas (actualmente soporta inglés, español, francés,

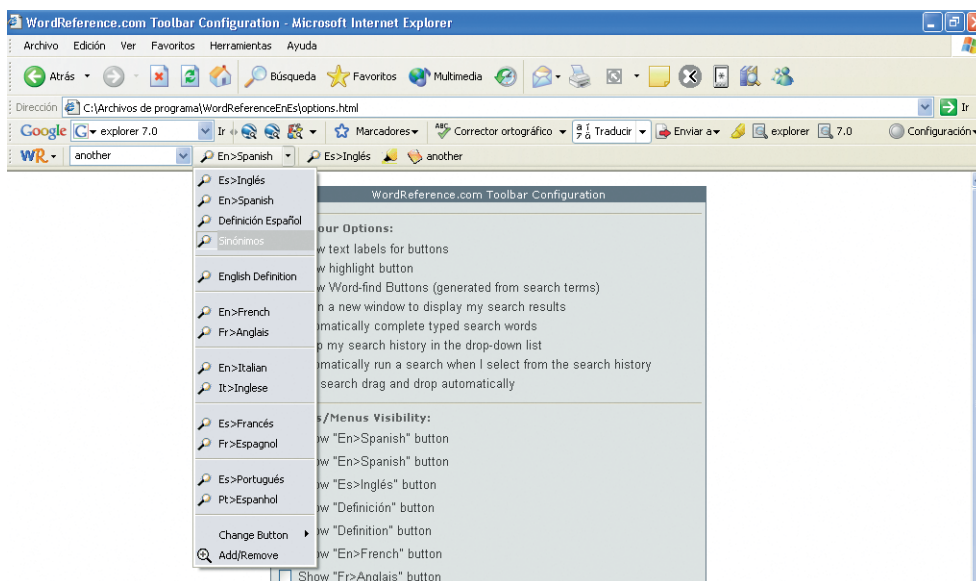


Figura 6: Barra de herramientas del traductor de WordReference integrada en Internet Explorer

- **WikiSearch Toolbar** (<http://wikisearch.mittermayr.com>) mayor enciclopedia publicada en Internet en múltiples idiomas, la conocida Wikipedia.  
 Barra especializada en la búsqueda de información en la

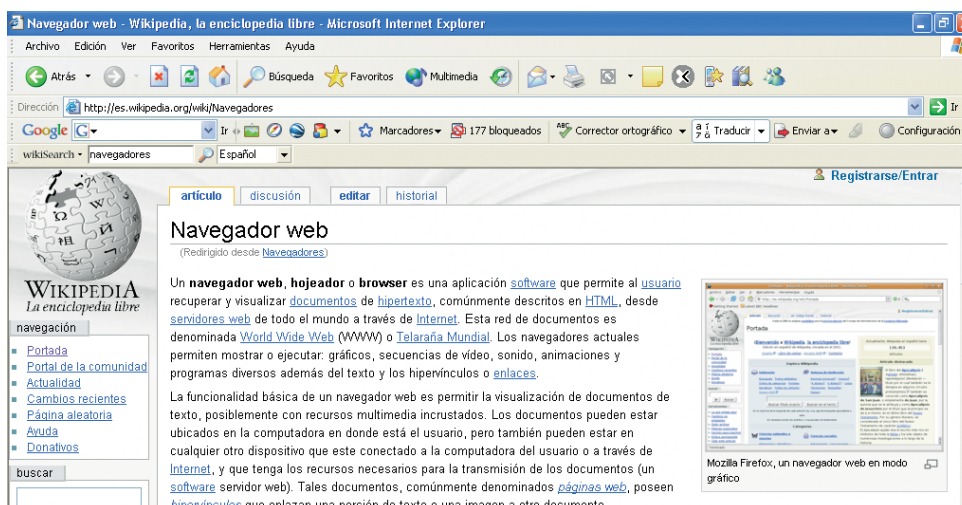


Figura 7: Barra de herramientas del buscador en Wikipedia integrada en Internet Explorer

### CONCLUSIONES

En este primer artículo hemos tratado de sentar unas mínimas bases para la navegación y la búsqueda de información en Internet. Desde la elección del navegador web adecuado a nuestras características hasta la personalización del mismo para tenerlo perfectamente organizado y con las herramientas necesarias para acelerar y mejorar nuestra ‘relación’ con la red. ■

## LAS ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES

FERNANDO JAVIER MORENO CAMINO

CATEDRÁTICO DE EDUCACIÓN FÍSICA DEL INSTITUTO ESPAÑOL DE ANDORRA

Dentro de la Programación General Anual de los centros educativos que imparten el currículo de enseñanzas regladas en los niveles no universitarios, el capítulo de las Actividades Complementarias y Extraescolares es, con toda probabilidad, el que permite gozar de mayor autonomía en su diseño y planificación al equipo docente.

Los currículos oficiales de cada área de conocimiento están perfectamente delimitados por la legislación educativa, siendo la programación de curso de los docentes, en su mayor parte, una concreción de los contenidos curriculares establecidos, de su secuenciación y temporalización. Por el contrario, son escasas las referencias que regulan las actividades complementarias y extraescolares en la legislación educativa del M.E.C., dejando un amplio campo de libertad al profesorado para su desarrollo.

Estas actividades permiten al profesor ampliar ciertos aspectos del currículo, profundizar en otros, ofrecer un enfoque práctico e interdisciplinar, contribuir a la formación integral y motivación del alumno mejorando su vinculación con el centro escolar. Asimismo, suponen para el profesor un excelente ámbito de desarrollo profesional donde encuentra la autonomía necesaria para satisfacer inquietudes e intereses vocacionales propios.

Si bien esta cierta ausencia de regulación de las actividades complementarias y extraescolares en la normativa de nuestro sistema educativo tiene elementos positivos al abrir un canal de participación, autonomía e implicación del profesorado, conlleva, por otro lado, cierta confusión e indefinición respecto a la propia entidad de las mismas y al marco en el que se desarrollan.

Es muy común entre los docentes al referirse a una actividad, el utilizar de manera indistinta la denominación de complementaria y de extraescolar. Asimismo, es una práctica generalizada en nuestras programaciones no hacer distinción alguna al respecto en las actividades que proponemos, yendo todas ellas en conjunto y de manera indiferenciada dentro de un capítulo común. Sin embargo, como veremos a continuación, el que una actividad sea programada como complementaria o como extraescolar no es una simple cuestión de matiz sino que, por el contrario, afecta a cuestiones tan relevantes como la obligatoriedad, la evaluación, la franja horaria o el posible coste económico de la misma.

Estas cuestiones lejos de ser meras especulaciones teóricas, plantean curso tras curso en el desarrollo de estas

actividades dificultades de organización respecto del número de alumnos participantes, de la atención de aquellos alumnos que no participan y, a posteriori, difíciles decisiones a tomar por el profesor de cómo evaluar a unos y a otros esos contenidos integrados en el currículo.

En la LOE encontramos referencias respecto a la obligatoriedad de la gratuidad para las familias de todas las enseñanzas regladas:

“Artículo 88. Garantías de gratuidad.

1. Para garantizar la posibilidad de escolarizar a todos los alumnos sin discriminación por motivos socioeconómicos, en ningún caso podrán los centros públicos o privados concertados percibir cantidades de las familias por recibir las enseñanzas de carácter gratuito, imponer a las familias la obligación de hacer aportaciones a fundaciones o asociaciones ni establecer servicios obligatorios, asociados a las enseñanzas, que requieran aportación económica, por parte de las familias de los alumnos...

2. Las Administraciones educativas dotarán a los centros de los recursos necesarios para hacer posible la gratuidad de las enseñanzas de carácter gratuito.”

En la medida en que las actividades complementarias estén integradas en el currículo y sean obligatorias y evaluables deben, en sentido estricto, ser de carácter gratuito para las familias de los alumnos.

La LOE, atendiendo al artículo 51 de la LODE, hace una salvedad para los centros concertados. En estos centros las actividades extraescolares, las complementarias, y los servicios escolares no podrán tener carácter lucrativo. El cobro de cualquier cantidad a los alumnos en concepto de actividades escolares complementarias deberá ser autorizado por la Administración educativa correspondiente. En los centros concertados las cuotas de las actividades extraescolares deben ser aprobadas por el Consejo Escolar del centro, comunicadas a la Administración educativa, y no podrán formar parte del horario escolar. Este cobro podrá contribuir al mantenimiento y mejora de las instalaciones.

### CONCEPTO Y DIFERENCIACIÓN

Veamos la definición, aspectos comunes y diferenciadores de las actividades complementarias y extraescolares.



### Actividades Complementarias

- Son aquellas actividades lectivas integradas en el currículo, coherentes con el Proyecto Educativo de Centro, diferenciadas de éstas, por el momento, espacio o recursos que utilizan. En general, se desarrollan dentro del período lectivo habitual.

- Las actividades complementarias serán obligatorias para el alumnado y evaluables (Disposición final primera de la LOE: “Son deberes básicos de los alumnos:... participar en las actividades formativas y, especialmente, en las escolares y complementarias”).

- Las actividades complementarias pueden ser propuestas por los departamentos didácticos en sus programaciones de forma individual o coordinadas en proyectos interdisciplinares con otros departamentos.

- Su realización será obligatoria para el profesorado que las programó, una vez hayan sido aprobadas dentro de la Programación General Anual (artículo 91 de la LOE: “Son funciones del profesorado:... La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros”).

- La salida del alumnado menor de edad del centro requiere autorización de los padres o tutores. Una vez aprobada la Programación General Anual, se informará a los padres o tutores de las actividades a realizar de forma que puedan autorizarlas para todo el curso escolar.

- En rigor, deben ser gratuitas para el alumnado, como toda enseñanza reglada obligatoria y evaluable incluida en el currículo.

- El Consejo Escolar de cada centro, con cargo al presupuesto general de funcionamiento, deberá asignar los fondos necesarios para el desarrollo de estas actividades complementarias.

### Actividades Extraescolares

- Son actividades extraescolares aquellas actividades desarrolladas por los centros, no incluidas en los Proyectos Curriculares, y coherentes con el Proyecto Educativo de Centro, encaminadas a procurar la formación integral del alumnado en aspectos referidos a la ampliación de su horizonte cultural, la preparación para su inserción en la sociedad y el uso del tiempo libre.

- Las actividades extraescolares tendrán carácter voluntario para el alumnado del centro y, en ningún caso,

formarán parte de su proceso de evaluación. En general, se desarrollarán fuera del horario lectivo habitual.

- Por sus características, las actividades extraescolares deben orientarse a potenciar la apertura del centro a su entorno, la participación de todos los sectores de la comunidad escolar y la relación con otros centros educativos.

- Pueden ser propuestas por los departamentos didácticos, grupo de profesores, el propio Departamento de Actividades Extraescolares, las Asociaciones de Padres de Alumnos, los propios alumnos, ayuntamientos y entidades locales o asociaciones culturales y recreativas, siempre con fines no lucrativos.

- Para su realización, deben ser aprobadas por el Consejo Escolar y formarán parte de la Programación General Anual.

- Para la financiación de estas actividades, los Centros pueden emplear los siguientes recursos económicos:

a) Las cantidades que apruebe el Consejo Escolar procedentes de la asignación del Centro en concepto de gastos de funcionamiento.

b) Las cantidades procedentes de los Presupuestos Generales de la Comunidad Autónoma (o en el exterior de la Consejería de Educación Española) que puedan asignarse a los Centros con carácter específico para estas actividades.

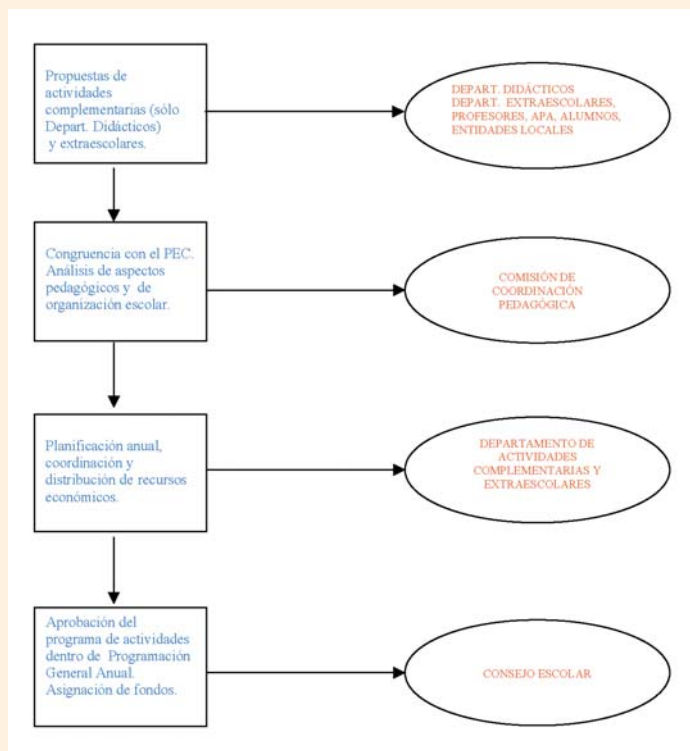
c) Las cantidades que puedan recibirse a tales efectos de cualquier entidad pública o privada.

d) Las aportaciones realizadas por los usuarios.

### ORGANIZACIÓN Y COORDINACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

En la organización, aprobación y coordinación de las actividades complementarias y extraescolares deben intervenir diferentes órganos docentes dentro de las funciones que tienen atribuidas en el Real Decreto 82/1996 de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil, Centros de Educación Primaria y 83/1996 de 26 de enero, para los Institutos de Educación Secundaria.

El siguiente esquema recoge el proceso que debe seguir la elaboración del programa anual de actividades complementarias y extraescolares, así como la intervención de los órganos de gobierno y docentes en el mismo:



**ESQUEMA DE LOS ELEMENTOS ORGANIZATIVOS Y DOCUMENTOS DONDE SE RECOGEN.**

<b>En el Proyecto Educativo de Centro</b>	Objetivos y fines educativos del Centro. Relación y colaboración con otras instituciones sociales y educativas del entorno.
<b>En la Programación General Anual</b>	Qué actividades vamos a realizar en el curso escolar, programadas por Etapas, Ciclos y/o grupos.
<b>En las Actas del Consejo Escolar</b>	Aprobación y evaluación de las actividades recogidas dentro de la Programación General Anual del Centro. Aprobación de los recursos económicos asignados a estas actividades dentro del presupuesto general de funcionamiento del Centro.
<b>En las Actas del Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares</b>	Planificación anual del Programa General de actividades complementarias y extraescolares del Centro. Asignación y distribución de los recursos económicos asignados por el Consejo Escolar.
<b>En el Proyecto Curricular de Etapa</b>	Criterios generales para elaborarlas y programación de las mismas.
<b>En las Actas de Ciclo</b>	Las actividades que son promovidas por los profesores del Ciclo y la organización de las mismas.
<b>En las Programaciones Didácticas de los Departamentos</b>	Programa de actividades complementarias y extraescolares del departamento.
<b>En la Programación de Aula</b>	Qué actividades complementarias y extraescolares se van a realizar en cada U.D.

Con el objetivo de facilitar la valoración y su posible inclusión en el programa general de actividades complementarias y extraescolares del curso académico, toda actividad propuesta en los centros debería ir acompañada de una ficha que contenga la siguiente información:

<b>DENOMINACIÓN DE LA ACTIVIDAD:</b>	
<b>COMPLEMENTARIA</b>	<b>EXTRAESCOLAR</b>
<b>Responsables de la actividad:</b>	
<b>Niveles o grupos que participan:</b>	<b>Fecha:</b>
	<b>Lugar:</b>
	<b>Horario:</b>
<b>Descripción de los objetivos y contenidos de la actividad:</b>	
<b>Infraestructura y materiales necesarios:</b>	
<b>Relación del material didáctico para el trabajo del alumno que se adjunta a esta ficha:</b>	
<b>Coste económico y financiación de la actividad:</b>	

Como se ha comentado con anterioridad, la regulación abierta que ofrece la legislación del sistema educativo en este capítulo, proporciona un amplio espacio en el que programar una interesante variedad de actividades complementarias y extraescolares. Como orientación, las actividades que puede ofrecer un centro educativo podrían ser agrupadas en las siguientes áreas:

- **Actividades físico-deportivas:** escuela de atletismo, escuelas deportivas, asociación de aire libre, etc.
- **Expresión artística:** Taller de teatro, taller de poesía, taller de periodismo, revista escolar, talleres de actividades plásticas, taller de pintura, comics, murales, cerámica, fotografía, etc.
- **Actividades musicales:** Aprendizaje de algún instrumento, coros, bandas, etc.
- **Actividades audiovisuales:** Taller de radio, vídeo, cine o televisión, cineclub, etc.
- **Actividades científicas:** Taller de aerodelismo, taller de astronomía, etc.
- **Actividades folklóricas y culturales:** taller de bailes y danzas, taller de cocina mediterránea, etc.

## PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE LAS ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES

En general, desde un punto de vista pedagógico, la planificación de estas actividades debe conceder un protagonismo fundamental al alumno y guiarse por los siguientes principios:

- **Integrador**, al ajustar el trabajo con los alumnos a sus posibilidades individuales, sin discriminación por razón de sexo, aptitudes, nivel de desarrollo, etc.

- **Participativo**, al conceder especial relevancia al alumno como protagonista de las actividades y de sus propios aprendizajes, concediendo una relevancia primordial al “hacer” sobre el “escuchar y observar”, favoreciendo su sensibilidad, curiosidad y creatividad.

- **Comunicativo**, al fomentar la actividad en equipo, la interacción grupal y el contraste entre los participantes, contribuyendo a mejorar las relaciones entre los alumnos y a adquirir habilidades sociales y de comunicación.

- **Flexible**, al plantear en las actividades distintos niveles de ejecución, ofreciendo un marco de práctica ajustada al individuo y al tratamiento de la diversidad, y adaptando las estrategias y finalidades a las características del practicante para favorecer el desarrollo de la autoestima.

- **Enfoque investigativo**, que se replantea las estrategias y objetivos mediante un estudio serio de los resultados obtenidos, evaluando y modificando, en su caso, las actividades según estas incidencias.

- **Enfoque ambiental**, que conecta al alumno con la realidad para que en el transcurso de las actividades, desarrolle valores de conservación de la naturaleza, tolerancia, solidaridad, fomento de la paz, etc.

- **Interdisciplinar**, por tratar coordinadamente temas afines con otras materias aportando al alumno una visión integradora y globalizada de los contenidos.

- **Lúdico**, al fomentar el desarrollo de la autonomía y responsabilidad en la organización del tiempo libre a través del juego y de las actividades culturales recreativas.

## LAS ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES EN EL MARCO DE LA ACCIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA EN EL EXTERIOR

Los centros de titularidad del Estado Español en el exterior, además del desarrollo del programa curricular de los niveles preuniversitarios, son auténticos centros culturales de promoción de la lengua y cultura española a través de un variado programa de actividades complementarias y extraescolares. El objetivo es conseguir la participación de toda la comunidad educativa, incluidos los padres de alumnos y asociaciones e

instituciones locales, al tiempo que se pretende alcanzar la máxima difusión y proyección de estas actividades en los diferentes medios culturales e informativos locales.

Desde la perspectiva de los objetivos que definen la acción educativa española en el exterior y las características y peculiaridades de los centros españoles que integran estos programas, se podrían realizar las siguientes consideraciones referidas a la planificación de las actividades complementarias y extraescolares:

- Atendiendo a la organización escolar y la repercusión de las actividades en el ámbito educativo y de proyección cultural en el exterior, se debería dar prioridad a las actividades de carácter periódico a lo largo del curso, por encima de la proliferación de actividades puntuales desarrolladas en una sola jornada. En este sentido, es mayor el interés, participación y repercusión cultural de los programas de actividades desarrollados en encuentros semanales, como por ejemplo un grupo estable de teatro, un curso de gastronomía española, un ciclo de cine español, un grupo coral, ... Estas actividades rebasan el ámbito escolar y posibilitan el acercamiento de padres de alumnos, asociaciones culturales locales, alumnos universitarios de español y particulares interesados por las convocatorias culturales de los centros españoles.

- Las actividades complementarias proyectadas dentro del ámbito académico se han de guiar por criterios de integración en el currículum, concordancia con el modelo de PEC, interdisciplinariedad, participación coordinada del profesorado, aprendizaje activo de los alumnos, distribución equilibrada de las actividades entre los diferentes grupos y niveles, valoración de los aspectos económicos de cada actividad y de como afecta al horario lectivo.

- Es particularmente interesante la realización de actividades complementarias y extraescolares que supongan un refuerzo de la competencia lingüística del español hablado y escrito, objetivo ineludible dentro de la acción educativa española en el exterior. Considérese al respecto que en los centros españoles en el exterior se encuentran matriculados, además de los alumnos de nacionalidad española, alumnos de los países de ubicación de los centros, así como otros provenientes de otras nacionalidades. Es muy común que estos alumnos extranjeros quieran realizar los estudios previos a la universidad en español con el fin de acceder luego más fácilmente a las universidades españolas. De ahí que todas las actividades que complementan el currículo y aquellas de extensión cultural que contribuyen a consolidar y reforzar la competencia del español, en su calidad de lengua vehicular transmisora de conocimientos en los centros en el exterior, contribuyen asimismo a elevar el nivel educativo y a prevenir el fracaso escolar. En este sentido, es sumamente positivo que se promuevan iniciativas y proyectos educativos para desarrollar,



por ejemplo, grupos de teatro estable, editar una revista de centro, el intercambio de correspondencia de los alumnos con otros alumnos de centros en España, las actividades musicales, grupos literarios, etc.

- Es de gran importancia la colaboración de los centros educativos españoles en el exterior con otros programas como el de los asesores técnicos o el Instituto Cervantes, así como con las asociaciones de residentes españoles en el exterior y empresas privadas españolas ubicadas en esos países. Programas de actividades de proyección cultural española realizados conjuntamente, o simplemente publicitados desde diferentes ámbitos, suponen un mayor alcance con una economía de medios. De esta manera se facilita la mutua divulgación de nuestros respectivos centros y asociaciones, ampliando con ello la imagen de la presencia cultural española en el exterior.

- Cada curso "La Semana Cultural" de los diferentes centros españoles en el país es oportuno que sea coordinada por la Consejería de Educación Española. De esta manera se facilita la realización de actividades y actuaciones que requieren el desplazamiento desde España de diferentes expertos, espectáculos y profesionales que suponen un coste organizativo y económico excesivo para un solo centro. Con ello se consigue también la suma de esfuerzos a través del trabajo en común y, por ende, un mayor poder de convocatoria.

#### A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

- Toda actividad complementaria debe haber sido preparada y trabajada antes en clase con los alumnos. Después de su realización, de nuevo en clase, se deben extraer las conclusiones con los alumnos, valorados los resultados y evaluados los conocimientos.

- Las actividades complementarias deben tener prioridad para su realización sobre las extraescolares en la medida que desarrollan contenidos curriculares evaluables.

- El correcto desarrollo de las actividades complementarias y extraescolares debe suponer la elaboración de materiales específicos como cuadernos de campo, plantillas de recogida de información, guías informativas, etc.

- Estos materiales didácticos deben ser recogidos y clasificados en una base de datos del centro y puesta a disposición del profesorado para posibles consultas y reedición de las actividades en cursos posteriores. Así se minimizan ciertos aspectos negativos de la movilidad del profesorado.

- En la era del desarrollo de los medios audiovisuales y de la comunicación global, se debe valorar seriamente la necesidad de salir del centro para realizar una actividad. En general, las actividades fuera del centro encuentran más su sentido y justificación en el "salir para hacer" que en el "salir para ver".

- Las actividades de desarrollo periódico y continuado

con un horario semanal tienen mayor repercusión a nivel educativo y como fuente de proyección cultural que aquellas de carácter esporádico y puntual.

- Los Centros que disfrutan de jornada lectiva continua, un salón de actos o sala de usos múltiples, instalaciones deportivas exteriores y cubiertas y están bien comunicados mediante transporte público, disponen de una estructura que facilita el desarrollo de un amplio programa de actividades extraescolares.

- En aquellas actividades culturales que, además de a la comunidad escolar, vayan dirigidas y pretendan la participación de asociaciones e instituciones sociales y culturales locales, debe cuidarse muy especialmente el apartado de comunicación y publicidad de las mismas. La distribución de las publicaciones, comunicaciones y convocatorias a través de correo directo y de aquellos medios audiovisuales y escritos de información local que se tengan al alcance, constituye un requisito indispensable para conseguir una presencia y proyección en los ámbitos institucionales, sociales y culturales del entorno. Es una lástima comprobar que actividades muy interesantes no tienen la repercusión deseada por descuidar estos aspectos informativos y publicitarios. ■



Mariano Villalón

## LA DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO INMATERIAL A TRAVÉS DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN ESPACIOS EDUCATIVOS

TERESA ÁLVAREZ ACERO

MAESTRA DE LA ESCUELA ESPAÑOLA DE LA VALL D'ORIENT, ENCAMP

El planteamiento de esta ponencia trata de justificar la necesidad de trabajar en el aspecto educativo el patrimonio cultural, insertándolo en los currículos oficiales de los distintos niveles educativos, con el objetivo de evitar la pérdida de identidad de las diferentes comunidades, en una doble perspectiva:

1. Usando la documentación patrimonial existente utilizándola como herramienta pedagógica, adaptándola a las posibilidades formativas y divulgativas en los distintos tramos educativos, con el fin de conocer, conservar y difundir el patrimonio material e inmaterial, pero también dignificándolo y sobre todo disfrutándolo.

2. Rentabilizando las posibilidades tecnológicas en los espacios educativos explorando nuevas formas de registro de documentación y difusión patrimonial para su aplicación didáctica a través de las posibilidades multimedia: DVDs, CD-Rom, Power-Point, programas de edición de partituras FINALE, ENCORE,...

Teniendo en cuenta que las personas somos la suma de

una parte biológica que nos viene dada por los caracteres genéticos y de otra, lo que hemos vivido, las experiencias que hemos tenido y los procesos intelectuales inferidos a partir de esas experiencias, los primeros años de vida son de una trascendencia fundamental para la formación integral de la personalidad de cada individuo. Deseamos que en esta época de la vida los niños tengan la fortuna de poder conocer y disfrutar su patrimonio cultural, junto a las tradiciones populares, por estar en contacto con las personas conocedoras de las mismas, siendo ellas las encargadas de depositar este patrimonio en sus personas para que pueda ser disfrutado y a su vez nuevamente transmitido a la siguiente generación.

Centrándonos en la actualidad de nuestro contexto geográfico, al percibir la situación de desarraigo cultural, en el que la pauta se orienta hacia la imitación de los modelos de los países poderosos económicamente, los educadores de las generaciones del mañana, debemos hacer un esfuerzo en tratar de transmitir a nuestros estudiantes que el sistema de economía de libre mercado, en el que vivimos conlleva serios peligros en





relación a la tan deseada, por algunos, globalización económica, que implica la desaparición de formas de vivir y de pensar autónomas y originales, y por tanto la pérdida sistemática de patrimonio.

Una de las instituciones que puede incidir en la creación de una conciencia crítica, y una educación democrática para las nuevas generaciones, es la escuela. Consideramos que desde ella se debe propiciar la toma de conciencia de la singularidad de cada comunidad social, y por extensión el respeto y la tolerancia hacia otras de formas de vida y planteamientos filosóficos del resto de comunidades. Tal y como se refleja en los planteamientos de la UNESCO, el conocimiento de las demás culturas conduce a una doble toma de conciencia: la de la singularidad de la propia cultura pero también la de la existencia de un patrimonio común

de toda la humanidad. La educación tiene pues una responsabilidad particular que ejercer en la edificación de un mundo más solidario<sup>1</sup>.

En la sociedad civil cada generación debería asumir el papel fundamental de servir de transmisor de los saberes patrimoniales, ya que si no logramos mantener en la memoria colectiva lo que aprendimos de nuestros mayores, parte de nuestro patrimonio cultural desaparecerá relegado por la cultura del consumo a través de los medios de comunicación produciéndose así, la pérdida de identidad cultural de las distintas colectividades. Todo esto enlaza con la necesidad de un cambio en nuestro sistema educativo ya que la socialización primaria, en su mayor parte, no se da ya en las familias. La modificación del sistema económico y social y la tendencia al modelo anglosajón de mercado de consumo hace que los niños de nuestro entorno no puedan disfrutar de sus familias y por tanto les sea negado el patrimonio de transmisión oral con todo lo que ello conlleva en relación a cuentos, retahílas, acertijos, juegos, canciones, poemas, poesías...

Intelectuales de la talla de Enzensberger, Giroux, Aronowitz, y otros, creen que la cultura visual tiene un papel significativo e importante en la reducción del pensamiento y la imaginación colectivos a dimensiones estrictamente técnicas. Estas líneas de investigación pedagógicas y filosóficas deben hacernos reflexionar sobre la importancia que debe tener la educación de la sensibilidad y del aspecto humano en la formación integral de los alumnos con el fin de evitar el nuevo analfabetismo y la industrialización de la mente.

Por tanto, la propuesta que se plantea en este trabajo que se presenta, es que las instituciones correspondientes, representantes de la sociedad civil, deberían tener en cuenta que dentro del sistema educativo, el patrimonio cultural ha de ser valorado y debe tener la importancia que se merece de cara a la formación humanística y de la sensibilidad de los niños y jóvenes del futuro. Los ciudadanos, por tanto, deben conocer sus raíces culturales para poder entender las manifestaciones que se desarrollan en la sociedad en la que viven. Y son las Administraciones Públicas y el Sistema Educativo los encargados de favorecer este tratamiento desde la perspectiva de la Educación.





Consideramos por otro lado, que si la formación del conocimiento sensible está basada en el propio patrimonio será más vivida y sentida por los alumnos, por tanto interiorizada y convertida en aprendizaje significativo sin dificultad. Las personas que tenemos en nuestras manos parcelas educativas, debemos plantearnos la formación integral de las generaciones del futuro y ésta pasa por abarcar también las áreas artística y de humanidades de un modo interdisciplinar y global. Se observa que las tendencias sociales y de mercado profesional actuales están olvidando esta parte fundamental en la formación de los alumnos, priorizando la formación científica y técnica, lo cual dará lugar a ciudadanos con una formación parcial e incompleta. No es extraño que en ocasiones la visión exclusivamente tecnológica y productiva de la sociedad, tenga limitaciones para comprender la necesidad de la permanencia de la educación en la sensibilidad dentro del currículo. Por ello se justifica la necesidad de abordar los elementos patrimoniales que están presentes en la sociedad y en las aulas para estructurarlos e insertarlos dentro de un planteamiento general didáctico-pedagógico, teniendo en cuenta el objetivo fundamental de conocer, conservar, comprender, difundir, dignificar y disfrutar el patrimonio.

En el tratamiento de este apartado es fundamental abordar el tema del patrimonio lingüístico de transmisión oral en cada colectividad, partiendo de la consideración de que el vehículo de comunicación entre las personas es el lenguaje y a cada ámbito geográfico le corresponde una forma diferente y única que viene configurada por múltiples factores. Las producciones intelectuales, los deseos, los sentimientos, las necesidades.... de las personas son transformadas en mensajes a través del lenguaje oral y la manifestación de éste y su complejidad en relación al intercambio de información, es singular en cada comunidad. Cada grupo social por tanto, tiene como referente un tipo de lenguaje oral único que se inserta dentro del patrimonio cultural como un aspecto básico y se debe tener en cuenta que los límites geográficos de los distintos modos de hablar y comunicarse están desdibujados en los mapas políticos debido a las múltiples interrelaciones humanas a través de la historia de cada colectividad. De ahí la enorme importancia que posee el lenguaje de cada lugar. En él están todo tipo de connotaciones filosóficas de los grupos sociales y éstas son únicas e intransferibles, en una palabra, en el lenguaje viaja el patrimonio cultural, por ello no podemos desprendernos de él ni sustituirlo, ya que al hacerlo los mensajes profundos que conlleva no serían transmitidos en su plenitud, lo que implicaría la pérdida sistemática del patrimonio de una colectividad, hecho éste al que venimos asistiendo para el infortunio de las nuevas generaciones.

Con la reforma educativa española de los años 80, se valora el planteamiento de introducir dentro del currículo oficial

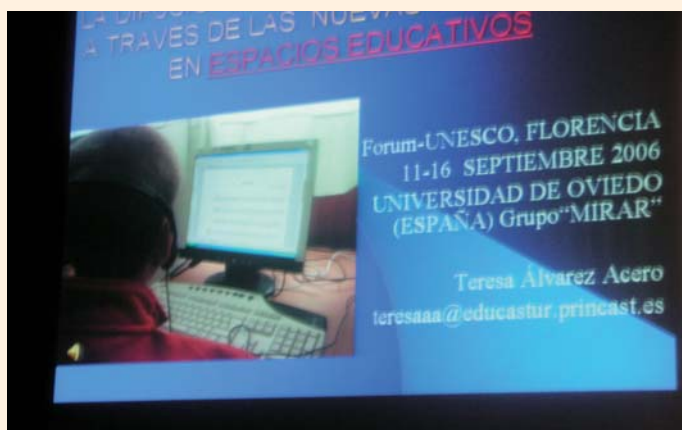
el Patrimonio Cultural Tradicional y por tanto el patrimonio inmaterial y de tradición oral, implicando las áreas curriculares que se intercomunican dentro del concepto de transversalidad en este proyecto, que son fundamentalmente: Educación Artística (Plástica, Música y Dramatización), junto con la Pintura, Escultura y Arquitectura, el área de Conocimiento del Medio, Geografía e Historia, el área de Lengua y Literatura, Poesía, Lengua y Cultura.

En el proyecto que se plantea, el instrumento que se confecciona y se retroalimenta sirviendo para poner en relación el patrimonio tradicional con el actual son las unidades didácticas. En el proceso de enseñanza y de aprendizaje, los alumnos conocen el camino que ha recorrido el conjunto de bienes tangibles e intangibles que reflejan la herencia cultural de su colectividad. Con esta perspectiva han de ser conscientes de que el patrimonio cultural no es algo estático, sino una realidad que experimenta cambios y está en constante evolución.

El proyecto elaborado para la Comunidad Autónoma de Asturias consta de 12 unidades didácticas impregnadas por elementos pertenecientes al patrimonio intangible, basadas en el patrimonio cultural y dos temas generales, uno que trata específicamente sobre instrumentos tradicionales en dicha Comunidad y el otro sobre bailes y danzas tradicionales, que ha sido objeto de una ponencia en el pasado Forum de Newcastle.

Otro aspecto que se ha tenido en cuenta en relación a la distribución de los centros de interés a lo largo del curso escolar, es la temporalización dentro del trabajo escolar, ya que las tareas cotidianas realizadas en la sociedad tradicional siempre están íntimamente relacionadas con el ciclo anual, por tanto, se trata de que esto se refleje en la programación partiendo de los contenidos del currículo.<sup>2</sup>

El objetivo sería que en los centros educativos de los diferentes espacios geográficos, se modificasen estas unidades





aportando las características específicas del entorno o también otras unidades que completarían este proyecto, tales como Villancicos y Aguilandos, fiestas y romerías, cuentos y leyendas, bailes y danzas, .....

En relación a los materiales didácticos ofrecidos para el diseño de las actividades propuestas se estructuran varios apartados: melodías para cantar, y/o tocar, y/o escuchar, y/o bailar. Baile o danza correspondiente a la unidad didáctica. Cuento, leyenda, poema o tradición relacionado con el centro de interés. Iconografía y Organología. Nos parece fundamental que partiendo de la singularidad de la propia cultura a través de su patrimonio, se tome conciencia por extensión, de la existencia de otras formas de vida en cada comunidad y por tanto se sea capaz de respetar y ser tolerantes con el resto de planteamientos filosóficos en otros grupos sociales posibilitando el diálogo intercultural.

El papel del profesorado es muy importante en este proyecto ya que sin una estructura de grupo de análisis, reflexión y experimentación en la práctica docente no se darían las condiciones necesarias para lograr los objetivos propuestos. A lo

largo de los tres últimos cursos esto se ha visto reflejado en la creación de un grupo de profesores pertenecientes a varios centros educativos de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Asturias, que son los encargados de actuar como intelectuales transformativos integrando la investigación en la acción de la enseñanza y en el propio pensamiento. Esto capacita al profesorado para probar las ideas en la práctica y poner en valor su propio discurso personal prevaleciendo ante otros que suelen serles impuestos desde las políticas educativas. El patrimonio se convierte en un formidable aliado del profesorado que cree en la educación y la escuela como una institución que prepara para la vida, por ello la pedagogía debe valerse de estos materiales como instrumento didáctico, siendo éstos los más eficaces para la educación.

El proyecto que presentamos se basa en la utilización de una serie de recursos tecnológicos que posibilitan la transmisión patrimonial, y por tanto el patrimonio inmaterial, dentro de los espacios educativos, en una propuesta en la que los receptores deben poner a funcionar todos sus sentidos para percibir las manifestaciones patrimoniales que se les ofrecen en este proceso



interdisciplinar. Así se utiliza la programación docente en formato digitalizado posibilitando por un lado, las audiciones del material sonoro que se presenta, pero también todo lo referente a manifestaciones iconográficas, lingüísticas, de danzas, etc. a través de las proyecciones multimedia. Por otro lado en cada unidad didáctica se aprovecharán los materiales que se ofrecen como apoyo a la docencia como pueden ser los DVDs de bailes o danzas tradicionales, las presentaciones en Power-Point, las grabaciones de trabajos de campo, las entrevistas a informantes, etc.

El papel del alumnado en relación a la utilización de las nuevas tecnologías queda reflejado en la posibilidad de aportar materiales propios recogidos en trabajos de campo, como pueden ser fotografías analógicas tratadas con un escáner, fotografías digitales, grabaciones de informantes en audio, grabaciones en vídeo, investigaciones en la red ....., para ampliar o modificar los materiales que se ofrecen, en un proceso de constante retroalimentación con el objetivo de que cada comunidad específica aporte su propio patrimonio inmaterial al proyecto, y que éste sea conocido y compartido a su vez por otros grupos sociales a través del correo electrónico, lo cual posibilitará la difusión del patrimonio y el diálogo intercultural.

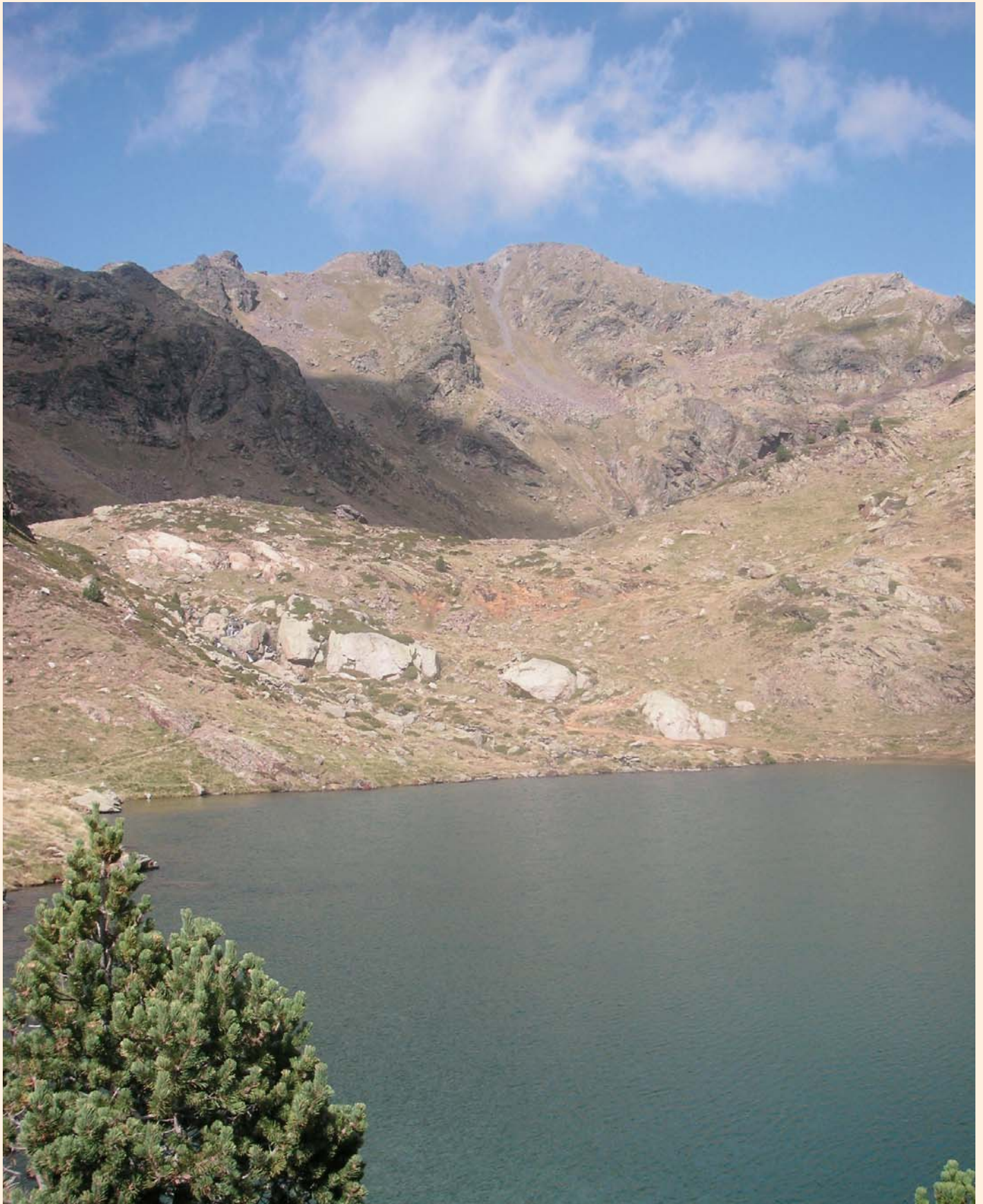
Se trata de configurar una red de grupos de trabajo de investigación del patrimonio que sean sensibles al objetivo de preservar y difundir el patrimonio inmaterial utilizando las tecnologías de las que se disponen en los espacios educativos con el fin de comprender la necesidad de mantener un dialogo intercultural que posibilite el reconocimiento de un patrimonio común a todos, y por tanto el respeto a las diferencias de cada uno de los grupos culturales. ■

#### BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- BELLMUNT Y TRAVER, O.; CANELLAY SECADES, F.: Asturias. 3 vol. (Xixón: Fototip y tip. De O. Bellmunt. 1895,1900).
- COSTA VÁZQUEZ-MARIÑO, Luis: Comunicación al III Congreso de la SibE. Inedit. Benicàsim, Mayo de 1997.
- FERNÁNDEZ BENITEZ y otros: Trabayar pa comer. Producción y alimentación n´ Asturias tradicional, (Xixón: Fundación Municipal de Cultura, Educación y Universidá Popular. 2002).
- FREIRE, Paulo(1973): Pedagogy of the Oppressed. Nueva York. Seabury Press. (trad. Cast.: Pedagogía del oprimido. Madrid. Siglo XXI. 1985).
- GARDNER, Howard. Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.(Barcelona: Paidós, 1999).
- GIROUX, Henry: Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. (Barcelona: Paidós-MEC. 1990).
- HARGREAVES, A.: Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). (Madrid: Ediciones Morata. Tercera edición.1999).
- LARREA PALACIN , Arcadio de: El folklore y la escuela. Ensayo de una didáctica floklórica. (Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas. 1958) Prólogo de Víctor García Hoz.
- MARTÍNEZ TORNER, Eduardo (2000): Cancionero musical de la lírica popular asturiana. (Oviedo: RIDEA, Reed. Facs.(1ª 1920).
- , El folklore en la escuela.(Buenos Aires: Editorial Losada. 1936).
- MCMILLAN Y SCHUMACHER. Investigación educativa. (Madrid: Pearson Educación. 2005).
- PRATS, Llorenç: Antropología y Patrimonio. (Barcelona: Ariel. 2004)
- SCIACCA, Giuseppe María: El niño y el folklore.(Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.1965).
- STENHOUSE, L.: Investigación y desarrollo del currículo. (Madrid:Ediciones Morata, 2ª edición 1987).

*Ponencia presentada en el Forum-UNESCO de Florencia: 11 al 16 de Septiembre 2006. Un lugar de encuentro para el Patrimonio Cultural de los pueblos.*





## ¿HABLAMOS DE LENGUAS?

PILAR NAVARRO SANTAMARÍA

MAESTRA DE LA ESCUELA ESPAÑOLA DE LA VALL DEL NORD (ANDORRA)

En los años setenta, en las conferencias anuales de C.A.T.E.S.O.L. (Profesores de Inglés como Segunda Lengua, en la Universidad de California), surgió el debate sobre el enfoque comunicativo en la enseñanza/aprendizaje de una lengua.

En el otro extremo se sitúa el aprendizaje de una lengua desde un enfoque gramatical, a través de análisis y estudios morfosintácticos.

Una posición ecléctica nos da la oportunidad de poder utilizar ambos enfoques, dependiendo de la situación de aprendizaje, sobre todo para poder realizar análisis comparativos con la propia lengua. Comparaciones y asociaciones que nos pueden llevar en cursos superiores a un mejor entendimiento y comprensión de aspectos culturales de la lengua objeto de estudio.

Lo que es cierto es que ningún profesional duda hoy de que la comunicación es el objetivo principal en el aprendizaje de una primera, segunda, tercera... lengua.

Demos un salto en el espacio y en el tiempo, y nos situamos a finales de los ochenta en el Reino Unido: en estas fechas el inglés es la "lingua franca" mundial, sobre todo en el mundo comercial.

Las personas de habla inglesa no tienen grandes problemas de comunicación, pues prácticamente en todas partes se habla inglés como segunda lengua. Si además eres ciudadano del Reino Unido, perteneces al "ombbligo del mundo" como reza el típico tópico ¿Cómo es posible, pues, que los responsables político-sociales-educativos de esta sociedad se planteen un programa escolar de diversificación de lenguas? Creo que la clave es comunicación, porque además del aspecto comercial, surge el interés por "el otro".

A la vez que aprendo a comunicarme con otro a través de unos signos lingüísticos, aprendo cómo se saludan los hablantes de esa población, sus horarios de comidas y qué comen, sus horarios de trabajo y en qué trabajan, sus juegos, sus actividades de tiempo libre, cómo se enamoran, cómo se casan... Cuando me paro a pensar en el significado/significante de las palabras me doy cuenta de que hay cosas que las dicen y las hacen al revés de como las digo y las hago yo. Y más adelante me puedo preguntar (incluso establecer una tesis): eso de que los alemanes sepan escuchar más atentamente, ¿tendrá que ver con que dicen parte del verbo al final de la frase, y hasta que no acaban de hablar, no se sabe bien a qué se refiere el hablante? Y eso de que los españoles seamos tan impetuosos e impulsivos, ¿tendrá que ver con que en español, ni el sujeto se necesita para entender? (casi

siempre elíptico). ¿Cuántas veces oímos: "¡Ah!, pensaba que querías decir eso", porque nos hemos adelantado, sin esperar a que el hablante finalice su discurso, porque pensamos que hemos entendido, ya que así sucede en un porcentaje alto de contextos?.

Siguiendo con el tema. Este programa de diversificación de lenguas requiere un gran esfuerzo humano y económico. Y se hace. Y además se establecen los "Young Linguists Awards". Es decir, se premia a los "Lingüistas del Año". Año tras año aumentan considerablemente los alumnos de secundaria que saben manejarse en situaciones normales de la vida cotidiana en tres, cuatro... lenguas (se excluye la que se indique como lengua materna). Y se premia a los mejores.

Y yo me pregunto: igual que existen los premios literarios, en los que año tras año se plasma el aumento de la calidad de los textos, y tenemos las jornadas de Matemáticas, ¿no podríamos pensar en los lingüistas del año?

En una sociedad tan compleja como la actual, donde la comunicación es base primordial para el buen entendimiento de los pueblos; en una cultura como la española, que se distingue por su generosidad y apertura; en un país como Andorra, donde conviven tantas culturas; en un sistema escolar como el nuestro, que cuenta con la flexibilidad suficiente para permitir aquellas innovaciones que se consideren oportunas y pertinentes; en un currículo escolar donde se establezcan diversas lenguas vehiculares..., ¿para cuándo el lingüista del año?. Para el dos mil... ¿cuánto?. Parece que puedo ser optimista. ¡Ojalá sea pronto! ■



## LA IMPORTANCIA DE UN PROYECTO PARA FOMENTAR LA LECTO-ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA “ANÍMATE A LEER Y ESCRIBIR”

CARMEN J. MARTÍNEZ BOLEA

ESCUELA ESPAÑOLA DE ESCALDES (ANDORRA)

Siempre utilizamos argumentos de prestigio social para defender los libros y animar a la lectura. Como maestra he hablado mil veces del valor de los libros en un mundo cada vez más superficial, en el que la ignorancia desemboca en el empobrecimiento humano de la vida y de las deficiencias de la libertad que no se nutre en la cultura.

Animar a nuestros alumnos a la lectura y escritura debe ser para la escuela un objetivo prioritario. La adquisición de estos hábitos es una fuente de enriquecimiento personal. Mediante técnicas de animación y acercamiento al libro provocaremos el interés por la lectura de imaginación e informativa. Las técnicas de animación buscan motivar, contagiar, despertar el interés y la sensibilidad por la lectura, crear oportunidades para escribir y mostrar al alumno las riquezas contenidas en los libros.

La evidente respuesta a la cuestión de cómo generar curiosidad en los niños es provocar preguntas previas ante cualquier explicación y jalonar las exposiciones con el mayor número de respuestas posibles. Esto es algo imprescindible cuando se trata de entrelazar los conocimientos que ya posee el niño/a con cualquier contenido nuevo que se intenta enseñar.

Pero también un docente que sabe narrar cuentos, historias verídicas o alegorías está generando curiosidad y provocando conflicto conceptual en sus alumnos. El relato y el uso de analogías es una de las formas más sencillas de crear conflicto cognitivo. Las narraciones generan en el que las escucha incertidumbre ante la sucesión de hechos y el desenlace final.

El objetivo esencial es erradicar las falsas ideas y los prejuicios que, por diversas razones, han sido interiorizados por los alumnos respecto al libro. Participación, imaginación activa, situaciones agradables de encuentro con los libros en clase y fuera de ella, son elementos configuradores del conjunto de actividades diseñadas para las *técnicas de acercamiento*.

Acercar el libro al niño es comenzar a fomentar el gozo de leer, es dar la posibilidad de iniciar el hábito de la lectura, es un proceso de *encantamiento* propuesto por el maestro a sus alumnos desde una perspectiva metodológica distendida, participativa, implicativa y gozosa. Activar la curiosidad mediante la actuación del maestro provocando a los receptores, ocultando datos claves de la historia narrada, creando situaciones de misterio, utilizando el factor sorpresa en las actividades que hay que realizar, dando lugar a la participación creativa del grupo clase, incitará al interés por la lectura y la escritura.

Las técnicas de acercamiento se aplican en secuencias temporales cortas. Una sesión puede oscilar entre treinta o

treinta y cinco minutos de duración. El nivel de participación del niño en la actividad es alto. Sin embargo, el diseño de la técnica y las características específicas del grupo impondrán la flexibilidad y, en más de una ocasión, la necesidad de utilizar varias sesiones. El caso excepcional de la lectura de un libro a los alumnos por parte del profesor exigirá en más de una ocasión un número indeterminado de sesiones. Aquí los alumnos adoptarán un papel más receptivo. Es dudoso que por sí solas las técnicas de acercamiento desarrollen y afiancen el hábito lector/escritor. Tampoco lo pretenden. Ahora bien, si no se aplican estando integradas en un programa definido a lo largo del curso, también habrá que dudar de que consigan efectividad y logren los objetivos propuestos. Pueden resultar lúdicas y agradables, pero con aplicaciones e intervenciones puramente ocasionales, para salir de la rutina del trabajo escolar, sin otorgarles un valor real en la programación del aula, sin contemplar la continuidad en las acciones y sin unas ideas claras de lo que significa fomentar la lectura, difícilmente acercarán con entusiasmo nada a nadie.

Quizás la forma, el modo o la técnica de acercamiento más sencilla, directa y, posiblemente, más eficaz, sea la lectura de un libro por el propio maestro a sus alumnos. Día a día, el profesor lee a sus alumnos sin que previamente les exija nada, absolutamente nada, sólo escuchar. Lectura tras lectura, el maestro leyendo en voz alta, el alumno oyendo atentamente, aprendiendo a escuchar. De esta manera los personajes, lugares y conflictos de la historia se instalan en el aula. Un día, quién sabe, tras la lectura, a lo mejor surgen comentarios, preguntas, reflexiones. Y los pasivos oyentes, probablemente, comenzarán a participar, intervenir y cuestionar aspectos de lo leído por el maestro lector. Así, éste acerca el valor de la palabra a aquéllos.

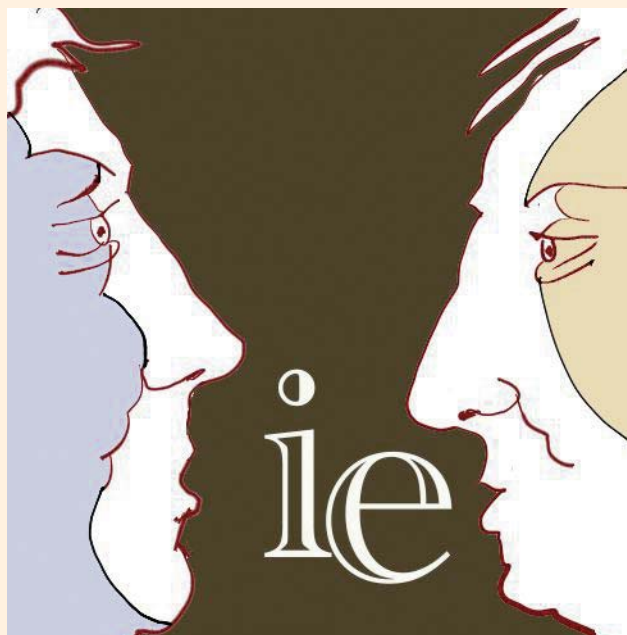
Es importante repetir las mismas técnicas de acercamiento con diferentes textos durante el curso. De esta forma se crean oportunidades de desarrollo de habilidades o destrezas importantes para el dominio de la lectura y escritura: descubrir errores; retener lo esencial del texto; resolver situaciones modificando finales; crear nuevos personajes; describir lugares, personas, hechos; poner títulos, resumir, realizar entrevistas; desarrollar la autoestima, la participación en debates, la reflexión, etc...

Autores y autoras como Gianni Rodari, Monserrat Sarto, Carlos Aller, D.H. Graves, Isabel Agüera, Catherine Jordi, Víctor Moreno, Raymond Queneau, Daniel Pennac, Rafael Rueda, Carmen Domech y muchos otros ofrecen en sus escritos actividades que se aproximan, más o menos, a las características



mencionadas para elaborar técnicas de acercamiento a la lectura y escritura.

“Debe intentarse una educación lectora, a saber, la promoción, el fomento, las campañas, serán siempre un aldabonazo externo, valioso para despertar el interés y lograr la atención. Pero será insuficiente. El verdadero problema está en las dificultades intelectuales de las personas, en el interior del hombre. Por eso deberán arbitrarse otros procedimientos [...] No debe confundirse la educación lectora con otras actividades que tienen carácter informativo y de ambientación [...]. La educación penetra en lo más íntimo del niño y le forma para que sea un lector capacitado” (Montserrat Sarto, 1994). ■



## BULLYING: UN PROBLEMA DE TODOS

NORA RODRÍGUEZ

PEDAGOGA Y ESCRITORA

DIRECTORA DEL PROYECTO ATENEA

Durante un tiempo, a algunos eruditos les preocupó más si el bullying debía llamarse acoso escolar o buscar un término más castellano. La excusa para poner el acento en la cuestión léxica fue que no había nada nuevo en el modo de relacionarse de los alumnos, al fin y al cabo estos actos habían ocurrido siempre. Lamentablemente, usar o no la palabra bullying no depende de este tipo de trivializaciones. Personalmente, prefiero bullying incluso a la de matonismo. La palabra bullying pone el acento en el que arremete contra otro, sistemáticamente y con el fin de controlarlo. Probablemente porque con la raíz bull (toro) es más fácil imaginarse que quien intimida tiene su vida descontrolada, por más que diga que lo hace para divertirse, para divertir a otros, para pasarlo bien. En realidad nos permite pensar en jóvenes con serios problemas en su vida personal y social. En muchos casos maltratados por sus padres (no siempre físicamente, sino un maltrato psicológico o moral) por un hermano, porque no se sienten queridos..... En otros, porque son sobreprotegidos o sus padres les temen y no los educan, los mantienen. Son alumnos que controlan al grupo y después al profesor, y donde ya nadie para su poder.

¿Consecuencias? Las consecuencias son sin duda en primer lugar para la víctima que actúa ante la intimidación de tres formas básicamente:

1º, soportando hasta aislarse;

2º, reaccionando impulsivamente, después de un tiempo, contra otros;

3º, llevando a cabo una autoagresión como dejar de comer, o comer en exceso, o bien en casos extremos, suicidándose. Mientras, el resto del grupo se comporta como un testigo que da pie a que la intimidación continúe.

### Un nuevo modelo de alumno

¿Ha sido siempre igual la idea de violencia de los jóvenes? Esta es quizás una de las primeras preguntas que deberíamos hacernos, porque los niños y los jóvenes actúan por imitación. En los últimos diez años la violencia social parece ser el tema que más vende en medios de comunicación. Desde todo rincón del mundo llegan ejemplos a diario. La mayoría de niños y jóvenes ven esto no sólo como algo cotidiano, sino normal; incluso lo ven con cierta indiferencia. Si a eso se suma que, a través de internet, o mediante su consola, que los padres regalan con cinco años argumentando que "todos la tienen", fácilmente pueden jugar a interpretar un papel principal para ejecutarlo, es

complicado para los profesores dar nuevos modelos de convivencia. Es cierto que siempre se puede apelar al idealismo y al sentido de la solidaridad tanto de los niños como de los adolescentes, pero hay que hacer más.

Se requiere un trabajo de muchos, donde la prevención en los centros educativos sea garantizada no sólo por los profesores, sino por redes de apoyo: una implicación educativa de los padres y de psicólogos que ayuden a los chicos problemáticos, y a las víctimas e, incluso, a los testigos pasivos a superar el trauma; por asistentes sociales, que pongan en marcha mecanismos de intervención, o bien, permitiendo que entre en los colegios el voluntariado.

Todas estas personas, además de prevenir e intervenir, necesitan hacer un seguimiento para que el matón de turno no se convierta en cualquier momento en víctima de su víctima. La víctima puede reaccionar, cansada de las burlas y llevar un arma al colegio como ocurrió hace poco en Buenos Aires, y arremeter contra cualquiera. O porque, si no hace daño a otros, puede dañarse él mismo.

El suicidio de los chicos por problemas con sus compañeros estaba estadísticamente más relacionado con aquellos países donde el niño tenía además la responsabilidad de ser un buen alumno para agradar a su familia, ahora lo buscan como una salida, porque no hay una asociación en red de adultos con los que puedan contar. No hay que olvidar que la víctima llega a asumirse como tal mediante un proceso de tres fases. Primero parecen motes inocentes, pero la frecuencia hace que el niño que está en el punto de mira sea rápidamente estigmatizado por el grupo. Un grupo que, a menudo se calla por miedo a estar en lugar de la víctima; es como si dijeran, "mientras lo molestemos a él, yo me salvo". La segunda fase consiste en que las bromas son cada vez más pesadas, aparece el daño físico, la víctima se encuentra confundida. Urge la intervención de un adulto. La tercera fase es de aislamiento; la víctima se aísla porque no quiere sufrir, se siente solo, no confía en nadie. Siente angustia, tiene miedo, un miedo que lo lleva a reaccionar de manera inesperada.

Esta es sólo una mínima descripción del nuevo modelo de alumno que hoy llega al aula.

La mayoría de los niños y jóvenes de hoy han aprendido a arreglar sus problemas con un puñetazo, un puñetazo que proporciona resultados rápidos cuando se sienten estresados. Jóvenes que no ven cuáles son sus horizontes porque perciben el mundo como un lugar inseguro, y que son víctimas de una sociedad que los usa como consumidores y objetos de consumo. Chicos y chicas que pasan

muchas horas frente al televisor sin una guía, en una actitud pasiva, consumiendo comida light y mensajes del tipo: si quieres lograr algo y no te lo dan, tómalo por la fuerza.

### En el origen del problema

Las semillas de la violencia entre escolares se siembran en los primeros años. Los padres suelen decir “es cosa de niños” pero hay que actuar, hay que enseñarles a resolver conflictos. Sin duda hay que empezar por hacer talleres de socialización para padres, para que no pierdan de vista la educación emocional. Para que conozcan un poco más cómo es la vida de sus hijos, han de sentarse a ver la televisión con ellos, fomentando una actitud crítica. No hay que olvidar que los discursos que sostienen la violencia que explota en el aula están fuera de ella. También hay que tener en cuenta la educación de género. Generalmente, los chicos se burlan, dan patadas, puñetazos, empujones, robos, golpes... Entre las chicas, si bien se puede incluir la violencia física, hay más violencia psicológica y social, como hablar mal, difundir falsos rumores, mandar mensajes amenazantes por e-mail, hasta lograr el aislamiento de la víctima. También usan la violencia emocional, como chantajes afectivos, “te dejaré de molestar si...” Los padres pueden enseñar a sus hijos a resolver conflictos sin violencia. Escuchándolos y siendo ellos un modelo de paz.

### El papel de los profesores y los centros

El Proyecto Atenea es una iniciativa privada que personalmente dirijo. En ella se pone el acento en los recursos para profesores a fin de mejorar la comunicación con sus alumnos; se proponen estrategias para la prevención e intervención de la violencia y el trabajo en red. Algunos de estos recursos, además de los que apuntan a que el profesor recupere la autoridad frente a sus alumnos, están destinados a enseñar como se trabaja emocionalmente desde las primeras etapas, y ayudar en este sentido con otra batería de estrategias a alumnos mayores de 10 años. Por otra parte, la creación de espacios para la no violencia es otra de las herramientas fundamentales con las que trabaja este programa, además de la existencia de talleres de educación de género.

Como es lógico suponer, no se trata de que se carguen las tintas en el profesorado o en los padres, sino que estos trabajen conjuntamente, poniendo los medios necesarios para que los alumnos no tengan miedo de denunciar, y sigan sintiéndose seguros y protegidos en el lugar en el que están escribiendo una parte importante de su historia personal.

Para finalizar sólo una pregunta: decidir cómo llamar a este problema ¿sigue siendo tan prioritario? ■



José Luis Martín





## CONSEJERIA DE EDUCACIÓN EN ANDORRA EMBAJADA DE ESPAÑA

### PUBLICACIONES

- Aula Abierta
- Pirineos
- Margineda.es
- Edición de los Premios Literarios Sant Jordi

### ASESORÍA TÉCNICA

#### CENTROS ESCOLARES PÚBLICOS

- Instituto Español de Andorra
- Escuela española de Andorra la Vella
- Escuela española de Escaldes
- Escuela española de la Vall del Nord
- Escuela española de la Vall d'Orient
- Escuela española de Sant Julià

#### CENTROS ESCOLARES CONFESIONALES

- Col·legi Sant Ermengol
- Col·legi M. Janer
- Col·legi Sagrada Família

#### CENTROS ESCOLARES PRIVADOS

- Col·legi del Pirineu

### SERVICIO DE INFORMACIÓN EDUCATIVA

- Selectividad
- Homologaciones y convalidaciones
- Estudios universitarios en España
- Apoyo administrativo a los centros
- Programas de apoyo pedagógico a los centros
- Apoyo a la acción del CIDEAD y la UNED

### FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- Cursos
- Seminarios
- Grupos de trabajo
- Conferencias y jornadas

### Consejería de Educación

Prat de la Creu, 34  
Andorra la Vella  
(Principado de Andorra)

Teléfono: (00 376) 807766

Fax: (00 376) 868960

Correo electrónico: [educacion.espanola@mec.es](mailto:educacion.espanola@mec.es)

Horario de atención: De lunes a viernes de 11.00 a 14.00 horas en la primera planta de la Embajada de España en Andorra.





MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN  
Y CIENCIA

EMBAJADA DE ESPAÑA EN ANDORRA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN



educación  
exterior