UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Luis Buñuel en la Clase de Español/LE: Diseño de Actividades a partir de *Los Olvidados* y *Nazarín*

Olivia Novoa Fernández

Mestrado em Comunicação, Cultura e Artes

Especialização em Ciências da Comunicação

2011

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Luis Buñuel en la Clase de Español/LE: Diseño de Actividades a partir de *Los Olvidados* y *Nazarín*

Olivia Novoa Fernández

Mestrado em Comunicação, Cultura e Artes

Especialização em Ciências da Comunicação

2011

Dissertação orientada por

Prof.ª Doutora Mirian Estela Nogueira Tavares

Prof. Doutor Vítor Reia Baptista

A mis padres

Agradecimientos

Termino este trabajo con la satisfacción de escribir estas palabras de agradecimiento a quienes me han ayudado a alcanzar esta meta.

Quiero expresar mi gratitud a mis orientadores, el profesor Dr. Vítor Reia-Baptista y la profesora Dra. Mirian Tavares, por compartir conmigo sus conocimientos, por su paciencia y, sobre todo, por la confianza que a lo largo de este camino han depositado en mí. Sin su guía, me habría perdido este universo cinematográfico de Buñuel, de sus pedagogías herejes y de su mirada cinematográfica asomada al interior de la literatura. Sus conocimientos, orientación y apoyo han hecho posible este trabajo.

A mis profesores del Mestrado em Comunicação, Cultura e Artes, colegas de la Faculdade de Ciências Humanas e Sociais y del Centro de Investigação em Artes e Comunicação, por las clases, las conversaciones, los conocimientos compartidos, la amistad y el apoyo. En especial, quiero agradecer a la profesora Dra. Gabriela Borges su preocupación, sus consejos y el haberme animado a comenzar el mestrado. Y a mis compañeros, por su amistad y ayuda, sobre todo, a Pedro Félix, por el intercambio de ideas y ánimos en la recta final compartida.

A mis compañeros de fatigas, profesores de lenguas de la Universidade do Algarve, Neuza, María Jesús, María, Ángela, Antonio, Nieves, Cristina, Josete y Rita. Gracias por las correcciones, traducciones, ideas, conversaciones, libros, ciclos de cine,... Y, en especial, por el cariño, comprensión y ayuda prestada en tantas ocasiones.

A los alumnos de Língua e Cultura Española II de los cursos 2009/10 y 2010/11, por sus aportaciones y sugerencias en la práctica de las actividades.

A mis amigos, Laura, Iria, Rosa, Laura, Teté, Nuria, Eli, Santi, Paula, Chío, Óscar, Katy, Sergei y Fátima. Gracias por vuestros ánimos, preocupación y cariño. En especial, a mi amiga Eva, por compartir conmigo su experiencia en la preparación final del texto.

A mis padres, Emilio y Eloísa, que siempre comprenden mi trabajo y me ayudan a seguir formándome. A mi hermano Luis. A mi hermana, Susana, por sus ideas y experiencias de profesora de español. A António y a Carmen. Y a mi hermano Manolo, por las películas de Buñuel y por iniciarme en el gusto por el cine. A mi tío Luis y a mi tía Encarna, que siempre se han preocupado por mis estudios. Y a Ana. Gracias por estar siempre a mi lado, a pesar de la distancia, porque sin vuestro cariño, ayuda y paciencia, no habría alcanzado esta meta.

A todos. Graciñas. Obrigada. Gracias.

Resumo

A investigação apoiada em áreas científicas que estudam o audiovisual pode ajudar a solucionar alguns dos problemas que surgem na hora de levar o cinema á sala de aula. Um dos principais objectivos do presente trabalho é precisamente demonstrar a relevância da análise dos materiais audiovisuais escolhidos como requisito prévio para a criação e desenvolvimento de actividades pedagógicas. Para este fim, foram seleccionadas duas películas de Luis Buñuel : *Los Olvidados* (1950) e *Nazarín* (1958). No âmbito deste estudo foram colocadas as hipóteses que permitem avaliar: o interesse das películas escolhidas para a aprendizagem do espanhol/LE; a facilidade de adquirir maiores competências culturais; assim como verificar se a aplicação da análise aos materiais facilita também o desenho de actividades pedagógicas. Por fim, tomando em consideração os resultados obtidos, aplicam-se alguns exercícios de desenho de actividades para a utilização em contexto de aula.

Palavras-chave: Media Literacy, Literatura e Cinema, Luis Buñuel, Ensino de Línguas Extrangeiras, Estudos Fílmicos.

Resumen

La investigación, apoyada en áreas científicas que estudian el audiovisual, ayuda a solucionar algunos de los problemas surgidos a la hora de llevar el cine al aula. El principal objetivo del presente trabajo es precisamente demostrar la relevancia de analizar el material audiovisual escogido como paso previo a la creación de actividades para el aula. Esto se ha hecho habiendo seleccionado dos películas de Luis Buñuel: *Los Olvidados* (1950) y *Nazarín* (1958). Las hipótesis planteadas en este estudio permiten evaluar si las películas escogidas son interesantes para el aprendizaje de español/LE; si facilitan la adquisición de una mayor competencia cultural; y si aplicar un análisis a los materiales ayuda en el diseño de actividades. Finalmente, teniendo en cuenta los resultados, se han diseñado actividades para su uso en el aula.

Palabras clave: Media Literacy, Literatura y Cine, Luis Buñuel, Didáctica de Lenguas Extranjeras, Estudios fílmicos.

Abstract

Research supported by scientific areas, which study the audiovisual can help to solve a number of problems that arise when using films in the classroom. The main objective of the present study is precisely to demonstrate the relevance of the analysis of the chosen audiovisual materials as a pre-requisite for the creation and development of pedagogical activities. For this purpose, two of Luis Buñuel´s films were selected: *Los Olvidados* (1950) and *Nazarín* (1958). As a result of the research conducted, two hypothesis were made which in turn have permitted an evaluation of the following: the interest of the chosen films for the teaching and learning of Spanish as a foreign language; the ease in acquiring greater cultural competency; as well as, whether the application of the analysis of the materials also facilitates the design of pedagogical activities. In the end, once the obtained results of the study were contemplated, several activities for use within the context of the classroom were designed.

Keywords: Media Literacy, Literature and Film, Luis Buñuel, Foreign Language Learning, Film Studies.

Índice

Índice de figuras

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

La presente *dissertação* o memoria de máster es fruto de la investigación y reflexión sobre el uso del cine en la clase de español para extranjeros, habiendo escogido para ello, el cine de Luis Buñuel y, en concreto, dos de sus películas: *Los Olvidados* (1950) y *Nazarín* (1958).

El uso del cine en la clase de idiomas no es una novedad, aunque tampoco se ha generalizado, en realidad es algo más bien minoritario: "Nutridas minorías de profesores vienen utilizando el cine en la clase de idiomas desde hace tiempo."[1] A este uso minoritario, puede añadírsele el adjetivo de intermitente, es decir, existen algunos artículos, tesis sobre el asunto y materiales específicos para el aula, publicados de una manera dispersa en actas o revistas y, ocasionalmente, por alguna editorial de manuales para extranjeros.

Por otro lado, el asunto se ha abordado de un modo general, refiriéndolo como "el cine", "las películas", "los filmes",... Y se ha caracterizado por ser un elemento motivador, didáctico, un tipo de texto representativo de la lengua, un complemento del aprendizaje de la cultura extranjera, etc. "En clase los filmes pueden ser un simple entretenimiento, un soporte de trabajo (para tratar aspectos lingüísticos, culturales, etc.), un objeto de estudio en sí mismo o todo ello a la vez, en proporciones variables."[2]

Esto no resulta extraño si pensamos en el cine como un arte interdisciplinar, una encrucijada en la que los caminos de la imagen, el sonido, el espectáculo, la pintura, la literatura, la palabra, la realidad y la ficción se encuentran. De ahí, sus ventajas y también sus problemas a la hora de llevarlo al aula.

Fuera del contexto específico de la clase de idiomas, la relación entre educación y cine no escapa a esa generalización y dispersión si la comparamos con otras

[1] AMENÓS, 1999, p.769.
[2] AMENÓS, 1999, p.770.

disciplinas que gozan de una mayor tradición en la enseñanza, como la literatura, por ejemplo.

Grosso modo, este vínculo entre audiovisual y educación puede dividirse en tres aspectos paralelos: en primer lugar, la producción audiovisual educativa[3], esto es, con una evidente intención pedagógica dentro del contexto de la educación; en segundo lugar, las dimensiones pedagógicas del cine[4], fuera del contexto de la educación como un currículo paralelo; y, en tercer lugar, la enseñanza del cine[5], de su técnica o de su análisis.

De este modo, el cine, frente a otras disciplinas, se ha incorporado recientemente a los diferentes niveles de enseñanza. En el caso de la educación superior española, como describe Rodríguez Merchán, es complicado trazar un mapa de titulaciones, así como de las asignaturas relacionadas con el cine, en las que incluye tanto las que enseñan la técnica, como las que lo toman como objeto de estudio. Asimismo, en la educación secundaria, el cine suele ser un complemento para algunas de las disciplinas más tradicionales. En los últimos años se ha reivindicado la importancia de formar a los jóvenes para que tengan un mejor conocimiento de los medios audiovisuales (en los que se incluiría el cine), esto es lo que se ha llamado "Educación en Medios", "Alfabetización Mediática", "Literacia dos Media" o "*Media Literacy"*, entre otras denominaciones.

En la enseñanza del español/LE, el cine suele situarse dentro de la cultura, por ejemplo, así lo contempla el Plan Curricular del Instituto Cervantes, que cita en su extenso apartado de referentes culturales al cine español de una forma general y, precisamente, incluye "Importancia de Luis Buñuel y su obra en la historia del cine universal"[6] dentro de los referentes culturales que los alumnos del nivel B1-B2 deben o pueden conocer.

[3] Por ejemplo, los videos que se realizan para aprender idiomas a distancia. Cfr. El programa de aprendizaje de inglés de la BBC: www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/.
[4] Sobre las dimensiones pedagógicas del cine vid. REIA, 1995 y REIA, 2005.
[5] Sobre enseñanza del cine en España vid. RODRIGUEZ, 2007.
[6] Plan Curricular Cervantes.

Sin embargo, aunque hay que reconocer que ha habido un interés por incluir el cine en la enseñanza de español/LE, se echa en falta una mirada sobre el asunto, apoyada en áreas específicas como los Estudios Fílmicos o Cine y Educación. En consecuencia, existe una falta de formación y el profesor de lengua extranjera se puede encontrar con problemas cuando decide usar el cine en sus clases y puede preguntarse por dónde empezar, qué escoger, por qué y, finalmente, qué hacer con lo escogido.

Puesto que el primer paso es escoger, en este caso, yo he elegido *Nazarín* y *Los Olvidados* de Luis Buñuel. El siguiente que he dado y, con el que pretendo iluminar el objeto de estudio, ha sido acudir a otras áreas independientes de la Didáctica de Lenguas Extranjeras.

En conclusión, puede decirse que las razones que me han llevado a desarrollar este trabajo son fundamentalmente dos. La primera es que el uso del cine en la clase de español es minoritario, los materiales que existen se encuentran dispersos y suelen obviar la perspectiva "fílmica". La segunda es la voluntad e intención de analizar estas dos películas de Luis Buñuel, con el fin de demostrar que el resultado de este análisis ayuda a obtener una mayor creatividad en el diseño y desarrollo de las actividades realizadas en el aula, así como, a la mejora de la *literacia* del profesor y del alumno.

1.1. OBJETIVOS

1. Enunciar la pertinencia, las ventajas y los problemas del cine como material didáctico en el aula de español/LE.

2. Analizar el cine de Luis Buñuel, en concreto *Los Olvidados* (1950) y *Nazarín* (1958) y su uso para el aprendizaje del español/LE.

3. Demostrar la relevancia de aplicar un análisis al texto fílmico, de investigar las intertextualidades y de analizar el contexto de la película desde diferentes puntos de vista, como paso previo al diseño de las actividades para el aula.

4. Diseñar propuestas didácticas o actividades partiendo de *Los Olvidados* y *Nazarín* de Luis Buñuel, con las siguientes características: fomento de la creatividad; adquisición de competencias culturales y lingüísticas; desarrollo de una práctica eficaz de las destrezas (expresión y comprensión oral y escrita); y adquisición y desarrollo de la *literacia* audiovisual.

1.2. OBJETO DE ESTUDIO

La obra cinematográfica de Luis Buñuel ha tenido una proyección mundial y ha suscitado numerosas reacciones entre espectadores, críticos y estudiosos. Este aspecto dota a este objeto de estudio de una riqueza ventajosa debido a todos los materiales que se pueden consultar, analizar y aprovechar. La elección de dos de sus películas, aunque intuitiva, responde a razones que desarrollo a continuación.

En primer lugar, la calidad cinematográfica de *Los Olvidados* ha sido avalada por la crítica. Aunque esto bastaría, la elección se debe también a que su temática es a la vez local y universal. En el contexto de la clase de lengua extranjera es importante construir puentes entre la cultura que se está aprendiendo, la cultura del alumno y lo compartido por ambas. De este modo, si el tema es universal, el alumno puede relacionarlo con su propio conocimiento del mundo. Por otra parte, es una película oficialmente reconocida por la UNESCO como parte del patrimonio cultural mexicano y que ha influenciado el cine posterior latinoamericano, no sólo de habla hispana. Además, su estreno se rodeó de polémica y, entender esto, requiere familiarizarse con el contexto de la película y conocer aspectos concretos de la historia de México y España. Por otra parte, la secuencia escogida para analizar y trabajar en clase concentra rasgos del estilo de Luis Buñuel y ha provocado diversas reacciones e interpretaciones en la crítica, por lo que probablemente despierte también la curiosidad del alumnado.

En cuanto a *Nazarín,* la he escogido porque es una de las adaptaciones que Buñuel hace de Galdós y que constituye un ejemplo de intertextualidad entre el cine y

la literatura. Asimismo, conforma una representación del realismo español, que entronca en un continuum temático y de estilo a Cervantes, a Galdós y a Buñuel, según han señalado los estudiosos que, ya sea, desde la literatura, el cine o ambos se han aproximado al tema. Además de estos aspectos culturales, la relación establecida entre literatura y cine, palabra escrita y texto audiovisual, servirá para que el alumnado conozca las diferencias y aproximaciones de ambas formas de expresión.

Finalmente, ambas películas, por sus intertextualidades con obras artísticas importantes dentro de la cultura española e hispana, resultan un contenido interesante para la clase de español/LE.

1.3. HIPÓTESIS

1. El cine, en concreto *Los Olvidados* y *Nazarín*, su lenguaje y sus textos (la película, el guión, la crítica, la entrevista, los estudios y artículos,…) son ventajosos como modelos de textos auténticos para el alumno de español/LE, por su calidad, riqueza e intertextualidad.

2. Las películas *Los Olvidados* y *Nazarín*, por sus características, facilitan la adquisición de una mayor competencia cultural.

3. Aplicar un análisis desde diferentes puntos de vista a *Los Olvidados* y *Nazarín* ayuda a la creatividad del profesor para diseñar actividades que fomenten la creatividad del alumno en la práctica de las destrezas lingüísticas, la adquisición de competencias y la mejora de su *literacia* audiovisual.

1.4. METODOLOGÍA

Para avanzar en el desarrollo de esta *dissertação*, he buscado y he leído variada bibliografía, aplicando, en la medida de mis capacidades, una lectura analítica y crítica a los textos, con el fin de extraer inferencias que me condujesen a deducir y plantear

hipótesis sobre el objeto de estudio. En otras palabras, he seguido los siguientes pasos: búsqueda de bibliografía, lectura, reflexión y composición (o síntesis) de las lecturas, extrayendo conclusiones propias que ayuden a evidenciar las hipótesis planteadas. Además, he ido registrando las lecturas y la bibliografía en diarios[7]. Los pasos que he dado y que, en ocasiones, han sido simultáneos son los siguientes:

1. Búsqueda bibliográfica.

He buscado bibliografía relacionada con las siguientes áreas o temas:

- Metodología de la investigación.
- Cine y enseñanza de español/LE.
- Didáctica de lenguas extranjeras.
- Enseñanza de cine
- Educación y cine.
- *Media Literacy.*
- Análisis fílmico.
- Teoría de la literatura.
- Literatura y cine.
- Luis Buñuel.
- *Los Olvidados.*
- *Nazarín.*
- Galdós.

La bibliografía incluye libros, artículos, comunicaciones, entrevistas, etc. disponibles en papel y en internet. Cabe decir que en este trabajo ha tenido un peso fundamental la bibliografía sobre Luis Buñuel. Existen muchísimos libros y estudios, por lo que ha resultado muy difícil seleccionar. A pesar de esta dificultad, por ejemplo, en el caso concreto de *Los Olvidados*, he contado con la ventaja de la publicación de muchos y valiosísimos textos. Por otra parte, según ha ido avanzando este trabajo, algunas teorías han tenido más peso que otras, como explico en el capítulo 2.

[7] Para esto he seguido las recomendaciones del capítulo 2 de *Media Research Techniques* titulado "Research logs" (ASA BERGER, 1991, pp. 15-22)

2. Lectura analítica.

Asa Berger[8] da las pautas para hacer una lectura analítica: atender a los conceptos, ideas, datos, ejemplos, argumentos, estilo, fuentes, etc. que usa un autor. Además recomienda que también tengamos en cuenta todo esto a la hora de escribir.

Por ejemplo, si yo aplico esta lectura al libro de Asa Berger, puedo concluir que el autor tiene un estilo directo, es decir, no se pierde en digresiones y dice sus ideas con claridad: da ejemplos, muchas numeraciones y listas; dicta recomendaciones (por ejemplo. "you should…"); utiliza fuentes que yo desconozco, pero intuyo que son del mundo anglosajón; no tiene notas a pie de página; y la bibliografía no es muy amplia y aparece al final. Si comparo esto con otra de las referencias para metodología, Deshaies[9] , obviando que su libro es más amplio, el estilo del autor es diferente: la organización de la bibliografía es por capítulos; utiliza más fuentes; incluye muchos más ejemplos; se inventa una estudiante ejemplar, por lo que es más didáctico; es menos directo, tiene más digresiones; y siempre recopila la información con listados y cuadros, lo cual es muy útil. Evidentemente, practicar esta lectura, me lleva a establecer un juicio personal de lo que leo y a extraer más provecho, así como ayuda a ordenar mis ideas.

3. Lectura crítica.

En su libro *Tras las líneas*, Cassany incluye un capítulo llamado "Definir la criticidad"[10]. Este libro es sólo sobre la lectura y, aunque no se trata de un libro específico de metodología, es una buena referencia para reflexionar sobre nuestra forma de leer. Cassany distingue la *lectura crítica de antaño*, frente a la *literacidad crítica* y establece las tareas del *lector crítico.* Entre otras cosas, refiere el reconocer los intereses que mueven al autor a construir su discurso; evaluar la solidez de los argumentos y de los datos; detectar incoherencias, imprecisiones; y datos relacionados con el contexto: lugar, momento, circunstancias, discursos previos, identidad del autor, etc. Con respecto a esto, Asa Berger aconseja prestar también atención a las

[8] ASA BERGER, 1991, p.87.
[9] DESHAIES, 1992.
[10] CASSANY, 2006, pp. 79-94.

fuentes que usa el autor, puesto que nos informan sobre su punto de vista, política y valores[11].

Si funciono como una lectora crítica, atenderé a estos aspectos, por ejemplo, en el apartado anterior, diferenciaba los estilos de Deshaies y Asa Berger, pero puedo decir más. Si tengo en cuenta el contexto, de la contraportada de los dos libros obtengo la siguiente información: Asa Berger es norteamericano y Deshaies canadiense (parte francófona). Puedo hacer la siguiente inferencia: Asa Berger tiene un estilo más directo, debido a su contexto anglosajón; frente a Deshaies, que es más digresivo, porque pertenece al contexto francófono, además usa fuentes francófonas como Piaget. Evidentemente, no es objeto de este trabajo comprobar si esta inferencia mía es correcta o no, ni tampoco si uno es mejor que otro.

En resumen, con este tipo de lectura obtenemos pistas para comprender los diferentes puntos de vista sobre un tema. Por ejemplo, en este caso, cómo entienden los profesores de lengua extranjera el uso del cine en la clase y cómo son influenciados por teorías y políticas educativas.

4. Inferencia sistemática.

Si quisiese comprobar la inferencia anterior, tendría que buscar también evidencias de ello: analizar exhaustivamente diferentes contextos de enseñanza de lenguas y en qué teorías se basan. Pero, más arriba he definido que mi objeto de estudio son *Los Olvidados* y Nazarín y cómo llevar estas películas al aula. En su libro Deshaies dedica un capítulo a la inferencia, basándome en esto, he intentado respetar el proceso de búsqueda, lectura, reflexión y composición que este autor describe.

5. Método hipotético-deductivo.

Este proceso de búsqueda y de reflexión me condujo a formular mis hipótesis. Deshaies concluye el capítulo 7[12], dedicado a la hipótesis, afirmando que la inferencia

[11] "Do these sources give any ideas about the author's point of view, politics, values, and seriousness?" (ASA BERGER, 1991, p. 87).
[12] DESHAIES, 1992, pp. 247-278.

y la hipótesis son las dos caras de una misma moneda e insiste en la importancia de que las hipótesis formuladas permitan su verificación.

6. Síntesis y composición.

Además de la propuesta didáctica, el resultado de este trabajo es la síntesis y composición (ofreciendo una interpretación) de las lecturas realizadas. Para esto ha sido muy útil el registro en un diario, como decía más arriba, sobre todo, porque me ha permitido una mejor organización de las ideas.

En cuanto a la composición, he buscado que sea lo más clara posible, como exige un texto expositivo, y que mis argumentos estén bien explícitos. Además he intentado mantener la coherencia, por ejemplo, esta parte del trabajo está escrita desde una primera persona porque estoy explicando y exponiendo mi reflexión sobre la metodología de investigación, pero si desarrollase todo el trabajo así, daría la sensación de ser demasiado subjetiva o de que me apropio de ideas ajenas. Por eso, siempre he procurado distinguir cuáles son mis puntos de vista y los de otros autores con bastante rigor.

Para concluir, no he contemplado la experimentación de la propuesta didáctica, debido a que no es este el objetivo, pero incluiré en los anexos, aparte de las actividades diseñadas, algunos ejemplos de su aplicación. En el siguiente apartado desarrollaré de forma más extensa el estado del arte y los problemas derivados de éste; la metodología y teorías específicas aplicadas al asunto; y las conclusiones obtenidas de ello.

CAPÍTULO 2. EL CINE EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA

CAPÍTULO 2. EL CINE EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA

2.1. ESTADO DEL ARTE. EL CINE Y LOS MEDIOS AUDIOVISUALES EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA.

Al hablar de cine y enseñanza de lenguas, resulta necesario analizar algunas de las características de este contexto y qué cabida tienen los medios audiovisuales dentro de Didáctica de Lenguas Extranjeras.

En primer lugar, es importante hablar de las destrezas que un aprendiente de una lengua extranjera debe practicar. Éstas son: hablar, leer, escribir y escuchar; o expresión escrita y oral; y comprensión escrita y oral. Así entendidas, esta división tradicional puede ser un problema si pensamos en llevar textos audiovisuales al aula, puesto que en ellos hay un componente visual y audio simultáneo, no contemplado en dicha división.

Pensemos en una de las destrezas, la comprensión escrita o leer, y en el tipo de texto que implica. Puede decirse que éste es lineal o secuencial, frente a la imagen, que presenta una serie de informaciones de una forma icónica, no lineal y analógica. Es posible que la lectura y sus diferentes formas de abordarla, sea desde una concepción lingüística, psicolingüística o sociocultural[13], sirva para abordar también la lectura de una imagen. Sin embargo, si pensamos en texto escrito frente a imagen, en principio, éste sigue presentando la información de una forma horizontal, frente a la verticalidad de la imagen[14]. Cabe decir que me refiero en este caso a un formato clásico, o sea, a un párrafo, a una secuencia de palabras sobre el papel, ya que esta linealidad podría discutirse dado que se ha roto con la aparición del hipertexto. Así, un texto escrito, por ejemplo, de la literatura de una lengua que desconozcamos puede sernos

[13] Vid. CASSANY, 2006, p. 24.
[14] Vid. PEÑA, 1992, p. 156.

incomprensible. Sin embargo, una imagen, debido a su iconicidad o analogía con lo real, no siempre es absolutamente incomprensible.

Por otro lado, pensemos en la comprensión oral, en escuchar. En el caso del estudiante de lengua extranjera, lo primero que debe hacer es ser capaz de distinguir el enunciado, esto es, de discriminar los sonidos para aprehender las palabras de la lengua extranjera. Para practicar esta comprensión oral, de una forma artificial, es decir, nada de esto ocurre entre los hablantes nativos, entrenamos a los alumnos a escuchar discursos de la lengua extranjera mediante actividades que pueden tener diferentes objetivos: reconocer sonidos, comprender el mensaje, imitar modelos de lengua, etc.

Entonces, teniendo en cuenta esta división clásica en destrezas, la pregunta que cabe hacerse es ¿dónde situar al texto audiovisual en cuanto a su comprensión? ¿debemos separar la parte audio de la visual? Y si así se hace, cuál es la razón y en qué ayuda hacer esto. Por otro lado, ¿debería existir una comprensión audiovisual como destreza para aprender una lengua extranjera? Y, si se contemplase, ¿debemos enmarcarla en el apartado de contenidos culturales? ¿en el uso de la tecnología, conocidas como TIC? Entonces, ¿surgiría la necesidad de crear una nueva destreza complementaria llamada "expresión audiovisual"? Teniendo en cuenta que la producción de videos está al alcance de la mayoría, como nos demuestra *youtube,* no es una idea tan descabellada.

Para no perder el hilo, creo que es importante reflexionar sobre las clásicas cuatro destrezas y las razones de esta división. Cabe preguntarse en qué medida ésta se relaciona, por un lado, con el desarrollo tecnológico y la evolución de la forma de comunicarnos y, por otro, con los métodos disponibles para analizar dicha comunicación. Desde el siglo pasado hemos asistido a la introducción de cambios tecnológicos (mecanismos para reproducir y registrar el sonido y la imagen) que no se han detenido, sino, todo lo contrario, han seguido avanzando de manera vertiginosa y normalizándose en las aulas de idiomas, en la investigación lingüística y en la sociedad. Partiendo de esta idea, será necesario buscar soluciones a la adaptación de las

destrezas clásicas a éstas, en realidad, "ya no tan recientes" formas de comunicación[15].

Para entender esto, veamos un ejemplo de cómo el significado de lo audiovisual en la enseñanza de lenguas no siempre se ha correspondido con imagen en movimiento sincronizada con el sonido, sino con prácticas, digamos más primitivas, como el llamado "método audiovisual", cuya historia y definición cito del diccionario de términos clave:

> El *método* audiovisual es un modelo didáctico concebido para la enseñanza de la LE a principiantes. Da prioridad al lenguaje oral, sin por ello desatender el lenguaje escrito; las primeras sesiones (aproximadamente 20 horas) del método se dedican al lenguaje oral y a continuación se comienza el aprendizaje del lenguaje escrito. Se considera que el aprendizaje de la LE se canaliza a través del oído (escuchando diálogos) y de la vista (observando la situación); ello explica el empleo combinado de grabaciones de diálogos en soporte magnético (en la época inicial, en magnetófono; posteriormente, en casete) e imágenes en *filminas* (parecidas a las diapositivas). Los recursos materiales reciben una atención especial, se procura que la presentación resulte lo más atractiva posible. A. P. R. Howatt (1987: 16) define el método como «el primer intento serio de construir una descripción pedagógica de una lengua extranjera, basándose en transcripciones de conversaciones habladas».[16]

Este método, surgido en la década de los 50 en Francia, pretende el empleo de un lenguaje más natural y más próximo a la realidad del hablante y evolucionará a la creación de programas televisivos de aprendizaje de lenguas -un ejemplo de la creación de productos audiovisuales con fines educativos (vid. nota 3)-. Según la definición, surge como un método centrado fundamentalmente en lo oral, en el que la parte visual, se limita a contextualizar los diálogos, práctica, cómo veremos, todavía bastante habitual cuando se trabaja con textos audiovisuales. En cualquier caso, lo importante es que esta intención de presentar la lengua debidamente contextualizada

[15] Sobre la sociedad audiovisual y su relación con la educación vid. AGUADED, 2005.
[16] Diccionario de terminos clave de ELE (www.cvc.cervantes.es).

supuso un paso decisivo para el uso comunicativo de la lengua, así como, para la afirmación de que los métodos audiovisuales favorecen el empleo de un lenguaje más natural y próximo a la realidad de los hablantes.

Fig. 1. Método audiovisual en discos.

En esta idea de uso comunicativo de la lengua se han basado diferentes enfoques como el Comunicativo, el Enfoque por Tareas o el que el Marco europeo denomina "enfoque orientado a la acción". Influenciados por otras corrientes de la psicología y de la didáctica, el alumno se concibe como un agente social, por lo que la contextualización de la lengua en su uso y la presentación de los modelos de lengua son fundamentales. Por ello, empezó a ser importante analizar la autenticidad de los materiales llevados al aula, pasando éste a ser un criterio fundamental para el que se definieron diferentes niveles:

> L. van Lier [17](1991) reconoce diversos tipos de autenticidad en el discurso del aula, señalando que en todos ellos no se trata de una cuestión de presencia o ausencia, sino de grado. Entre esos tipos está la autenticidad de origen (el documento no ha sido falsificado), la autenticidad de propósito

[17] Diccionario de terminos clave de ELE (www.cvc.cervantes.es).

(el documento y su uso son adecuados al fin perseguido), la autenticidad existencial (el documento, su contenido y su uso se perciben como relevantes por parte de los aprendientes), etc.

Autenticidad de los materiales didácticos: los textos que sirvan de apoyo a las actividades de aprendizaje serán más o menos auténticos en la medida en que respondan a esos diversos parámetros que establece L. van Lier. Desde un punto de vista estrictamente lingüístico-textual, la autenticidad (y la ausencia de manipulaciones en aras de la simplificación didáctica) afectará no solo al plano oracional y sintáctico sino también al nivel textual (los textos representarán modelos de textos realmente existentes en la sociedad cuya lengua se aprende, y desempeñarán las funciones que les sean propias en sus diversos ámbitos de uso), y en el sociocultural (los textos representarán modelos de uso lingüístico, asociados a convenciones sociales y culturales propias de su ámbito de uso y de las características de los usuarios).

Así pues, la autenticidad de la parte oral del texto -separada de la imagen- es un criterio de selección que se sigue aplicando a los textos audiovisuales, como podrá verse en el siguiente ejemplo.

El *Texas Language Technology Center* de la *University of Texas*[18] *at Austin* ofrece un curso online y gratuito sobre métodos de enseñanza de lenguas extranjeras. He ido a este curso buscando el uso de medios audiovisuales y lo he encontrado en dos de los módulos: el de cultura y el de tecnología. En el módulo de cultura el profesor, Thomas Garza, resume los criterios para seleccionar el video adecuado para llevar a la clase de idiomas:

Video Selection

Just as we take great care in selecting the works of literature that we use in our teaching, so must we act when it comes to video materials. Not all video, after all, is good video. So here are some of the basic considerations for selecting useful video for language and culture instruction.

[18] www.coerll.utexas.edu/methods/.

Is Any Video "Good" Video?

In short, no. Desirable linguistic material should be current, accurate (what people really say), and useful. Another aspect to keep in mind when choosing video is having a high audio/visual correlation. The picture and sound/words should work together to enhance meaning. Here is a list of criteria for assessing audio/visual correlation:

- Is the video track essential to complete understanding?
- Does the video track facilitate comprehension of text?
- Can the visuals stand alone without text?

Also, try to include video material that contains multiple "layers," where repeated viewings can increase understanding of paralinguistic elements (gestures, proxemics, body language, etc.). Finally, always remember that students continue to have higher and higher expectations of video content. If we want it to be taken seriously, choose only material with high production values, which

- present a complete discrete segment (beginning,middle, end),
- are compelling/entertaining, and
- can maintain the interest of a native speaker/viewer.

Choose a current 30- or 60-second television commercial as an example of an authentic video segment. Using the criteria discussed, determine whether or not this segment might be suitable for an English language class or not.[19]

Bien, los criterios son claros y el punto de partida para definirlos es evidentemente lingüístico, en el que la parte oral es fundamental para seleccionar, esto es, el modelo de lengua presentado, y su grado de autenticidad. En segundo lugar, se tiene en cuenta el aspecto visual del video, que ha de facilitar la comprensión de la lengua. Es decir, en el video adecuado, la lengua debe ser actual y pragmática, así como, sus imágenes, contextualizadoras e ilustrativas de la palabra.

[19] www.coerll.utexas.edu/methods/modules/culture/03/.

La primera consecuencia de seguir este criterio, es que yo debo considerar que cualquier fragmento audiovisual que presente un modelo de lengua no actual, no práctico o no adecuado, no es un buen texto para llevar a la clase. Por lo tanto, las dos películas de Luis Buñuel que he escogido no lo son, puesto que los modelos de lengua no son actuales.

Por otra parte, a pesar de las restricciones de la tradicional división en cuatro destrezas, existen textos de referencia que contemplan actividades de comprensión audiovisual, por ejemplo en el MCER[20] existe un cuadro en el que se describe, según los niveles de lengua, las exigencias requeridas para las actividades audiovisuales.

VER TELEVISIÓN Y CINE	
C2	Como C1.
C1	Comprende películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas.
B2	Comprende la mayoría de las noticias de televisión y de los programas de temas actuales. Comprende documentales, entrevistas en directo, debates, obras de teatro y la mayoría de las películas en lengua estándar.
B1	Comprende la mayoría de los programas de televisión que tratan temas de interés personal como, por ejemplo, entrevistas, breves conferencias e informativos cuando se articulan de forma relativamente lenta y clara.
	Comprende muchas películas donde los elementos visuales y la acción conducen gran parte del argumento y que se articulan con claridad y con un nivel de lengua sencillo. Capta las ideas principales de programas de televisión que tratan temas cotidianos cuando se articulan con relativa lentitud y claridad.
A2	Identifica la idea principal de las noticias de televisión que informan de acontecimientos, accidentes, etc., cuando hay apoyo visual que complemente el discurso.
	Es capaz de saber cuándo han cambiado de tema en las noticias de televisión y de formarse una idea del contenido principal.
A1	No hay descriptor disponible.

Fig. 2. Comprensión audiovisual.

[20] Marco común europeo de referencia para las lenguas. (www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/).

Si bien el MCER contempla la comprensión audiovisual dentro de las actividades y estrategias de comprensión, sigue centrándose en "escuchar y leer". Si analizamos los descriptores para este tipo de actividades, podemos deducir que están centrados en la comprensión oral, esto es, en los diálogos. Así, para un nivel C1 describe: "Comprende películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas." La televisión es el medio elegido para el nivel A2, en concreto el género informativos o "noticias de televisión". Sin embargo, la facilidad que pueda tener un alumno a la hora de comprender una noticia, probablemente no se deba a que la lengua presentada sea más accesible, ni al apoyo visual, sino a su conocimiento de este paradigma o género audiovisual (debido a su propio conocimiento del mundo) y, en cierta medida, al desarrollo de su *literacia* audiovisual. En general, la noticia es un género que, por su inmediatez, tiene un contenido visual menos preparado y más contenido audio. Así la define un manual de géneros televisivos: "la noticia de televisión puede ser presentada como lectura de un texto desde el estudio, sin ilustración alguna o intercalando a la imagen del locutor leyendo el texto imágenes alusivas sin sonido..."[21] Es decir, normalmente, el contenido fundamental para la comprensión de la noticia está en el audio, complementado por unas imágenes de apoyo. Si, además, por ejemplo, la noticia incluye el testimonio de un testigo de los hechos puede que estemos ante una "cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial." (vid. Fig. 2.). Frente a esto, en una película, generalmente tanto lo visual como el audio -incluyendo sonidos, música y diálogos- han sido cuidadosamente preparados, constituyendo en su conjunto, un texto más o menos accesible, ya sea debido a la lengua representada en los diálogos o por otras razones, más bien audiovisuales. Tomando esto en consideración, si un alumno de un nivel inicial todavía no ha desarrollado su comprensión oral, es probable que necesite más apoyo del profesor para comprender un género audiovisual en el que lo oral, la narración del locutor, tiene más peso, como habitualmente sucede en la noticia. Puede que hayamos caído en una trampa del audiovisual, deduciendo que los contenidos televisivos, por ser más accesibles y estar más presentes en nuestro día a día, son más

[21] BARROSO, 1996, p.402.

fáciles de comprender. En definitiva, en la falacia de que el cine es un medio más incomprensible que la televisión. En cierto modo, esto es normal y explicable desde nuestra perspectiva literaria del asunto, centrada en lo escrito, en la que la lengua de una noticia, en teoría, suele ser menos complicado para un extranjero que la de una novela. Sin embargo, en los textos audiovisuales puede que esta regla general no nos valga.

Para entender mejor la ausencia del cine en los niveles iniciales, es necesario hacer un breve inciso sobre lo que se entiende por cultura. En general, cultura y medios audiovisuales van unidos dentro del contexto de la enseñanza de lengua extranjera (recordemos el ejemplo de la Universidad Austin de Texas). Habría mucho qué decir sobre el asunto, pero, en pocas palabras, dependiendo de lo que se entienda por cultura, la finalidad del texto audiovisual en el aula puede variar. Por ejemplo, en una acepción antropológica, los medios audiovisuales son usados como texto ejemplar de un modelo de comportamiento sociocultural, por ello, la autenticidad y actualidad tienen un peso importante en este caso. Por otro lado, el cine, también puede ser un contenido cultural como "la importancia de Luis Buñuel en el cine mundial". En este último caso, se entiende que el cine pertenece a un nivel superior de conocimiento de la cultura de la lengua.

Teniendo todo esto en consideración, ¿en qué nivel debemos usar películas? ¿y los programas de televisión o las noticias? Creo que la cuestión es más bien por qué restringirnos tanto. Quizá lo que sí nos puede ayudar es la preparación y análisis del texto elegido, no sólo en lo lingüístico, sino apoyándonos en otras áreas. Puede que así ganemos una mayor libertad a la hora de elegir los textos audiovisuales y, además, seamos capaces de desarrollar actividades no sólo enfocadas hacia la comprensión oral tradicional o a la ilustración de un determinado comportamiento sociocultural. Lo conveniente sería tener en cuenta que el texto audiovisual tiene unas características propias y puesto que maneja dos códigos simultáneos, audio y visual, es necesario estudiar, comparar y analizar éstos. En definitiva, es probable que una perspectiva desde la *literacia* audiovisual ayude a este objetivo.

Paul Gruba ha estudiado las implicaciones del uso de textos audiovisuales para la comprensión oral desde esa perspectiva de la *literacia* audiovisual o *media literacy.*

> **Implications for L2 teaching**
>
> Adopting a media literacy perspective can inform the way we teach environments. In addition to a focus on the content of videotext (that is, what it contains in terms of images, words, and sounds), a media literate L2 instructor would also draw attention to aspects of videotext production (who made it for which audience) and construction (why and how it generates meaning). Alongside listening skill development, the media literacy skills of analysis, evaluation, and communication would be promoted.
>
> Those of us familiar with teaching reading and writing are at an advantage. Our skills in deconstructing printed texts, for example by showing how headlines signal topic and sentences make up paragraphs, can be transferred to working with digitized videotexts. With this framing, telling students that visual elements simply support aural comprehension would diminish an opportunity to encourage critical thinking amongst our students; a better presentation would inform students that visual elements offer potential opportunities for developing understanding in tandem with verbal elements. An ideal lesson would draw student attention to verbal and visual elements that have a particularly significant cultural meaning in context (Kramsch & Anderson, 1999). Extended discussion and activities would then draw out analysis and evaluation of the social, historical, and political implications of key elements.[22]

En efecto, la perspectiva cambia cuando la parte visual deja de verse como un apoyo a lo oral y, en consecuencia, nuestra comprensión del texto se modifica y, lo más importante, se enriquece. Por ello, no podemos obviar por más tiempo que nuestra forma de comprender los textos ha cambiado como consecuencia del desarrollo tecnológico y la evolución de las formas de comunicación. Daniel Cassany empieza su libro sobre la lectura contemporánea diciendo “leer ya no es lo que era”,

[22] GRUBA, 2006, p. 87.

es posible que también dentro del aprendizaje de la lengua extranjera escuchar ya no es lo que era. Y me pregunto si ver cine es lo que era.

Si pensamos en cómo influye la era digital en nuestras formas de analizar los textos, debemos tener en cuenta los instrumentos de los que disponemos hoy en día, comparándolos con los del pasado. Por ejemplo, en el cine, los *découpage* realizados después de una película eran un instrumento de análisis, consistían en transcripciones posteriores a la película, muy útiles cuando no existía el dvd o el magnetoscopio para poder avanzar, retroceder, parar, etc. Hasta que aparece el video y después el video digital, los únicos instrumentos de análisis de la imagen son lineales, como la escritura o el *découpage*. En los escritos, la forma de analizar un texto ha cambiado también. Puedo buscar en este texto cuántas veces aparece la palabra "cine", por ejemplo, o "*literacia"* y leer tan sólo aquello que me interese sobre ese tema. Lo que quiero ejemplificar es que este desarrollo tecnológico implica nuevas formas de interacción con los textos, sea cual sea su naturaleza de estos. En consecuencia, modifica nuestra comprensión escrita, oral y audiovisual.

Sin juzgar si esto es positivo, útil, mejora nuestra comprensión o, por el contrario, es negativo, la hace más fragmentaria, distraída, menos reflexiva, etc.; es importante reconocer que no se trata simplemente de un cambio técnico o instrumental, sino que las implicaciones de ese modo de comprensión van más allá de la habilidad técnica y podemos hacernos unas cuantas preguntas. ¿En qué consiste comprender un texto audiovisual? ¿Y ser un *media literate?* Si dadas las circunstancias, ¿esto incluye a todo tipo de textos (no sólo audiovisuales)? Si sólo influye en nuestras capacidades para la comprensión o también lo hace en nuestra destreza a la hora de producir un texto. Y en definitiva, si es suficiente la experiencia y formación tradicional del profesor de lenguas.

Una vez decididos a adoptar este punto de vista, añado otra cuestión: ¿en dónde debemos situar este dominio en el contexto de la didáctica de la lengua? Teniendo en cuenta que la división en las cuatro destrezas clásicas se ha asentado, no sólo en el desarrollo de actividades, sino también en los criterios a la hora de evaluar el nivel de lengua, resulta un poco complicado. Desde mi punto de vista, no creo que sea

productivo proponer reformular todo un sistema ya aceptado, nadando a contracorriente, pero considero necesario reconocer que es un sistema que se ha anquilosado, por lo que es necesario adaptarlo a las nuevas formas de comunicación.

En definitiva, no he conseguido resolver del todo el problema, y, aun a riesgo de repetirme, al inicio de este apartado, las preguntas qué hacía eran las siguientes: ¿Dónde situar la comprensión audiovisual? ¿en la cultura, en las destrezas, en el uso de las "TIC"? ¿Podría existir un destreza llamada expresión audiovisual? En los siguientes apartados, relataré a qué teorías, fuera del campo de la Didáctica de Lenguas Extranjeras, he acudido en busca de respuestas.

2.2. TEORÍAS Y METODOLOGÍA APLICADAS. MEDIA LITERACY. LITERATURA Y CINE. CULTURA

MEDIA LITERACY

La palabra *literacia* no existe en español, por eso a lo largo del texto la he escrito en cursiva, tomándola prestada del portugués. *Literacy* suele traducirse por "alfabetización", cuando el término se refiere a los medios de comunicación. En realidad, este mismo concepto tiene diferentes denominaciones dependiendo del contexto, por ejemplo, en Francia, suele denominarse *Éducation aux media.*[23] Incluso cuando no se refiere estrictamente a los medios, la traducción es problemática: *escrituralidad, literidad, alfabetización,...*[24] En cualquier caso, al igual que otros autores, considero que "alfabetización" es un término poco afortunado y restrictivo, pues no se trata de enseñar a leer y a escribir de una forma mecánica y, en general, el contexto de la clase de lenguas extranjeras no suele definirse por un alumnado analfabeto.

[23] Sobre la diferencia entre Pedagogia dos Media, Educação para os Media e Literacia dos Media y las designaciones según los contextos vid. REIA, 2008, 204-207.
[24] Sobre los problemas terminológicos de traducción del término vid. CASSANY, 2006, 42-43.

Aparte de los problemas de designación, los de definición del concepto se han hecho notar, sobre todo, en el contexto anglófono. Potter[25] cita más de veinte definiciones diferentes. De aquí, se puede deducir la importancia y amplitud del concepto, pero al mismo tiempo, su vaguedad: "when a definition covers everything, it explain nothing."[26] Estas palabras de Potter, me recuerdan inevitablemente a las de Eagleton: "É difícil resistir à conclusão de que a palavra «cultura» é simultaneamente demasiado ampla e demasiado restrita para ter grande utilidade." Por lo tanto, "media literacy" (o "literacy") comparte con otros conceptos mencionados en este apartado las mismas dificultades de definición, me refiero a cultura[27], cine[28] o literatura.[29]

Puesto que, en este trabajo, no es mi intención proponer una definición, principalmente, porque ello sería demasiado ambicioso, he seleccionado aquellas que interesan a mis objetivos.

En primer lugar, cabe decir que algunas definiciones de *Media Literacy* no son tan ajenas a los objetivos del aprendizaje de una lengua extranjera, como sucede con las siguientes: "The ability to use oral and written language"[30] o "Ability to read, write, speak, listen, think and view."[31] Según esto, *Media literacy* podría ser, entonces, una destreza amplia que abarcase aquellas que se contemplan en la enseñanza de lenguas, pero adaptada a estos nuevos tiempos que suponen una presencia mayor de la comunicación audiovisual. En la práctica, puede que sirva para trabajar aquellas destrezas tradicionales de la lengua como escuchar, hablar, leer y escribir, gracias a nuevos conocimientos y habilidades adquiridas mediante el desarrollo de la propia *literacia*.

Por otra parte, para Buckingham, *Media Literacy* se refiere a "knowledge, skills and competencies that are required in order to use and interpret media."[32] El autor analiza también las consecuencias del dominio e influencia de la palabra escrita en los

[25] POTTER, 2004, 24-27.
[26] POTTER, 2004, 31.
[27] Cfr. EAGLETON, 2000.
[28] Cfr. BAZIN, 1958.
[29] Cfr. AGUIAR, 1972.
[30] MADDISON, 1971; SCRIBNER & COLE, 1981; SINATRA, 1986 apud POTTER, 2004, p.31.
[31] ADAMS and HAMM, 2001 apud POTTER, 2004, p. 30.
[32] BUCKINGHAM, 2003, p. 36.

contextos formales de educación. Esto ha limitado el concepto al desarrollo de estrategias influenciadas por el análisis textual y la enseñanza de la lengua y de la literatura. Dado que los textos son sólo una parte de la imagen, Media Literacy "entails 'a capacity to decipher, appreciate, criticise and compose'; but also requires a broader understanding of the social, economic and historical contexts in which texts are produced, distributed and used by audiences."[33] Buckingham diferencia entre *Media Education*, que abarca el proceso de enseñanza y aprendizaje de los medios de comunicación; y *Media* Literacy, que serían los conocimientos y habilidades adquiridas por los aprendientes. El autor establece y define cuatro conceptos clave para *Media Education: production, languages, representation* y *audiences*[34]. En la práctica, estos "key concepts" y su definición sirven de guía para elaborar las unidades didácticas de un posible currículum de *Media Education*. Pero, también pueden aplicarse para analizar una determinada película y diseñar actividades concretas para el aula. En el caso que nos ocupa, conocer el contexto de recepción de *Los Olvidados* en la fecha de su estreno es necesario para entender mejor la representación de la realidad que escoge Buñuel. Asimismo, en lo que se refiere a la producción, analizar el texto del guión cinematográfico, en concreto, el de la escena del sueño en *Los Olvidados*, ayuda a comprender el lenguaje de la escena y, de forma general, los mecanismos de producción del cine.

Por otro lado, existe una relación entre el desarrollo de la *literacia* y la capacidad crítica y, en este punto, suelen estar de acuerdo todos los autores. Esta capacidad crítica depende del conocimiento tanto de los códigos paradigmáticos "utilizados para articular o conjunto de dogmas, doutrinas e géneros que forman o corpo canónico das narrativas dominantes num determinado contexto..."; como de los códigos pragmáticos, "estes dizem respeito essencialmente ao sentido de utilidade última dos textos, dos seus conteúdos, das suas formas e dos seus significados vehiculados pelos *media*, podendo constituir un corpo de normas não explícitas, mas de facto condicionantes..."[35] Para Potter, el mensaje está compuesto de dos tipos de información (factual and social): "Social information is composed of accepted believes

[33] BUCKINGHAM, 2003, p.49.
[34] BUCKINGHAM, 2003, p.53-61.
[35] REIA, 2008, pp. 202-203.

that cannot verified by authorities in the same way factual information can be"[36]. Desde el punto de vista cognitivo de este autor, nuestra atención varía a la hora de procesar la información, para lo que Potter establece dos estados, *automaticy* y *mindfullness,* siendo este último necesario para la construcción del significado del mensaje. Sin embargo, la información no debe considerarse desde una dimensión exclusivamente cognitiva, sino que la construcción del significado requiere atender también a las dimensiones emocional, estética y moral. Por su parte, Buckingham dice que Media Education "is fundamentally concerned with the developed of critical conciusness" y desarrolla "becoming critical" en un capítulo de su libro.

No cabe duda de que esta capacidad crítica tiene una estrecha relación con el conocimiento del modo como los medios de comunicación nos muestran y seleccionan la realidad. Dicho conocimiento requiere una conciencia crítica y un raciocinio despierto para poder reconocer los códigos paradigmáticos y pragmáticos. Por ejemplo, algunos de los argumentos referidos para el uso de los medios audiovisuales y el cine en la clase de lengua extranjera, tienen relación con cierta confusión entre la realidad y la realidad vista a través de los medios[37]. En parte, esto se debe a una perspectiva antropológica de la cultura en la lengua y a atribuir un papel limitado a los medios, reduciéndolos a mecanismos de recogida y representación de dicha cultura. Por otra parte, la insistencia del método comunicativo en la autenticidad de las muestras de lengua y de su uso ha hecho confundir "auténtico" con "real", incluso en medios tan evidentes como el cine de ficción. Por ello, conocer los procesos de transformación que los medios hacen de los contenidos reales es un paso fundamental para mejorar la capacidad crítica y entender la validez (o no) de estos argumentos.

Para comprender esto mejor, pensemos en la temática general de *Los Olvidados*, esto es, se trata de una película de cine social, sobre personajes marginales,

[36] POTTER, 2005, p. 18.

[37] Cfr. "En una era donde lo audiovisual forma parte de nuestra vida cotidiana, la televisión y el cine constituyen un medio ideal para introducir en la clase situaciones y lenguaje de la vida real." (CASTIÑEIRAS, 1998, p.817). "Elegimos una película como soporte para las actividades de aprendizaje de una lengua extranjera, ya que permite proponer diálogos en situaciones reales de comunicación en los que se presentan distintos acentos y diferentes registros propios de la lengua auténtica." (PEIFFER, 2001, p. 37). "El cine -entendido éste como un fenómeno cultural- es un espejo del mundo que puede reflejar la realidad, y puede llegar a ser una reproducción de la realidad histórica, social o política" (VÁZQUEZ, 2006, 36).

situada en un contexto concreto: el México de la mitad del siglo XX. Más adelante, explicaré cómo ese contexto representado en la película, provocó a algunos espectadores mexicanos en su momento. Pero ahora, traslademos este mismo tema a un contexto más actual, por ejemplo, España en los últimos treinta años. Hoy mismo leo en el periódico *El País*, un breve artículo titulado "Castigar y educar"[38] en el que se relata cómo los niños de un pueblo malagueño intentaban vender imágenes a la television de un presunto asesino de 17 años. Recientemente, en España, ha habido un caso que pasará a la historia como mediático y extremamente politizado, me refiero al del menor delincuente "El Rafita". Este menor se convirtió en un "delincuente mediático" y en símbolo de un enfrentamiento político sobre la actual "ley del menor". "El Rafita" salía en los discursos de los políticos, en los periódicos y en la televisión ofreciendo entrevistas. En algunos periódicos, no faltaron quienes lo compararon con otros delincuentes españoles del pasado, como "El Vaquilla", quien sirvió de inspiración para películas de ficción del llamado "cine quinqui" (bastante popular en *youtube*, por cierto); y quien también protagonizó un documental en su momento[39]. En el "cine quinqui", el personaje del delincuente aparece libre, encarando la justicia, pero, en el documental, el personaje real aparece arrepentido, como también aparece "El Rafita" en su "entrevista pidiendo perdón" en Telecinco. La razón por la que desarrollo aquí estos ejemplos es que, en la práctica, el conocimiento de estos contextos, puede servir tanto para debatir si se deben endurecer las penas en la ley del menor, como para tener una actitud crítica ante este fenómeno del "delincuente mediático." Desarrollamos así nuestra *literacia* respondiendo a una pregunta: ¿cómo representa a estas personas y qué estereotipos usa la televisión y el cine español en un contexto determinado? A priori, parece un tema bastante cultural: ¿sucede esto solamente en España?

En resumen, muchas de estas teorías, para nuestra utilidad, nos presentan el asunto bien delimitado. En la práctica, podemos aplicar estos conceptos y proponer actividades bien estructuradas que aúnen la adquisición de varios conocimientos y habilidades, dependientes de los objetivos de aprendizaje. Por otra parte, es

[38] El País, domingo 6 de febrero de 2011.
[39] José Antonio de La Loma y Eloy de la Iglesia fueron dos directores de este tipo de cine con películas como *Perros Callejeros* (1977) y *El Pico* (1983), respectivamente.

importante seleccionar el tipo de texto contando con el contexto del alumnado y los objetivos generales de la disciplina en cuestión. En el caso de la enseñanza de lenguas, adoptar una perspectiva basada en la *literacia* de los medios, puede ayudar a diseñar actividades que fomenten la creatividad y la capacidad crítica del alumno. Al mismo tiempo que se practica la comprensión y la expresión, estamos poniendo a su disposición un "input" que va más allá de lo puramente lingüístico. En cualquier caso, como mínimo, habremos conseguido saber en qué lugar debemos situar los medios de comunicación, incluyendo el cine, dentro del contexto educativo, sin dejarnos deslumbrar por su ilusión de realidad.

LITERATURA Y CINE

Cuando se habla de literatura y cine, uno se encuentra con que el asunto resulta bastante complicado, como describen las palabras de Peña Ardid: "La historia de las relaciones entre el cine y la literatura se nos muestra hoy tan compleja y variada como conflictiva"[40]. Desde una perspectiva actual, podemos decir que históricamente ha habido un enfrentamiento entre ambas artes, argumentado por la descripción teórica de los límites expresivos de una y otro, en el que la literatura suele reconocerse como un arte superior al cine. Así, el cine tuvo que demostrar ser un arte equiparable a la literatura. En parte, las razones de esta posición se deben al análisis que se hizo de la adaptación cinematográfica de las obras literarias, entendiendo el cine como reductor de las mismas. Además, en el campo estrictamente teórico, debemos añadir otro problema, me refiero a que, siendo una disciplina entre dos aguas, padece una "orfandad metodológica y disciplinaria."[41] Estas son las razones por las que resulta difícil tratar el asunto de la literatura y el cine o el cine y la literatura.

La adaptación de la novela al cine suele ser el punto de partida para tratar el asunto. Según Tavares: "A relação entre Cinema e Literatura data do momento em que o cinema descobre seu potencial narrativo. Assim, ele absorve o modelo narrativo do

[40] PEÑA, 1992, p. 21.
[41] PEÑA, 1992,p. 13.

romance do século XIX para ajudá-lo a melhor contar histórias ao mesmo tempo que liberta a literatura desta "obrigação"."[42] El cine, al menos el más clásico, adoptó, a pesar de ser una tecnología nueva, estructuras narrativas concretas y cerradas, heredadas de la novela decimonónica.[43]

Sin embargo, este punto de partida resulta un tanto reductor, pues habría mucho qué decir sobre las relaciones entre ambas artes, me refiero a hechos como la participación de escritores en el desarrollo de guiones, las influencias del cine en la narrativa, los vínculos entre teatro y cine, la poesía en el cine, etc. Esto demuestra que las relaciones entre ambas no han sido tan conflictivas como anticiparon algunos teóricos. Con el paso del tiempo, ha sabido reconocerse que la "interacción entre literatura y cine es reversible"[44] y, en general, ha dejado de supeditarse la una al otro, o viceversa.

A partir de estas preocupaciones teóricas, surgen también las pedagógicas, bien de la *literacia* de ambas artes por separado, como de la pedagogía de la *Literatura y Cine* -o *Cine y Literatura*- como disciplina.

Partiendo de la idea de que la literatura y el cine comparten cuestiones narratológicas: "o domínio de tais questões pode garantir algumas capacidades de entendimento daquelas duas artes."[45] Entonces, puede ser que esa interacción sea reversible también en cuanto al conocimiento y comprensión de ambos. En cuanto a la pedagogía de la disciplina, Soares establece que se reconozcan tres tipos de relación: "a) a que se estabelece entre um livro que seja adaptado ao cinema (…); b) a que determina uma estética fílmica com traços oriundos de tradições literárias evidentemente reconhecíveis (…); c) a relação entre filmes e literatura que estabelece que determinada obra literária tenha a sua génese (…) no cinema e no mundo dos filmes."[46]

---

[42] TAVARES, 2005.
[43] Sin embargo, como refiere Mirian Tavares, el cine de vanguardia y otros ejemplos posteriores exploran las posibilidades de un cine que se liberte de esa constricción narrativa adoptada de la novela decimonónica.
[44] ROMEA, C, "¿Qué une y qué separa al cine y a la literatura?" en PUJALS, 2001, p.19.
[45] SOARES, 2010, p. 312.
[46] SOARES, 2010, p. 313.

Tomando esto en consideración, para su conocimiento es necesario tener en cuenta las peculiaridades de cada forma de expresión. Esto suele resumirse en la oposición palabra/imagen:

> 1. El cine presenta imágenes concretas y rígidas que no podemos modificar (…) y la literatura permite una visión múltiple de las palabras.
>
> 2. La imagen fotográfica tiene analogía, en determinado grado, con la realidad representada. (...)Pero la falta de motivación o la arbitrariedad de la palabra impide entender un discurso, exclusivamente verbal en una lengua desconocida,...
>
> 3. La imagen tiene un carácter simultáneo: en una simple ojeada percibimos un gran número de informaciones, frente al inevitable carácter conttinuo del discurso verbal,...[47]

Sin embargo:

> ...el cine se considera casi siempre desde el punto de vista de la imagen y no desde la heterogeneidad de sus materias de expresión -imagen, palabras, música, ruidos-, cuando, de hecho, sólo atendiendo a la información que se transmite mediante todos esos canales en un film se pueden establecer comparaciones generales con la novela. (…)
>
> ...la imagen cinematográfica -como la imagen icónica, en general- no equivale en ningún caso a la palabra, sino a una frase y, más precisamente, a un enunciado. (…) Aunque el plano pueda considerarse la unidad mínima de la sintaxis cinematográfica, no lo es necesariamente del film en su manifestación narrativo-discursiva.[48]

De esto, entiendo que la palabra es lineal y no análoga, frente a la imagen, icónica y vertical. Además, la palabra, por su arbitrariedad, puede ser heterogénea en nuestra representación mental visual. Por el contrario, el cine es heterogéneo en la expresión, puesto que simultáneamente tenemos la verticalidad de la imagen y la linealidad de la palabra.

---

[47] ROMEA, *op.cit.,* p.24.
[48] PEÑA, 2001 pp. 156-157.

En la práctica, si acudimos a una categoría de análisis común, por ejemplo, el espacio y la aplicamos a un texto y película concretos, podemos entender mejor esta oposición. Así en la literatura realista, la descripción pormenorizada es una de sus características, con una doble función, estética y de constatación[49]. De este modo el tiempo del relato se detiene en la descripción de los espacios. No hay otra solución, más que detener el tiempo. Sin embargo, en el cine, el tiempo no tiene por qué detenerse para describir el espacio: el encuadre y la profundidad de campo pueden presentarnos el espacio y la historia vehiculada por los actores al mismo tiempo. El espacio realista se muestra en la construcción verosímil de los decorados y no en la descripción. Es cierto que un realizador podría optar por detener el tiempo de la historia para describirnos el espacio mediante multitud de planos detalles, por ejemplo, pero, sin embargo, creo que estaría rompiendo las convenciones narrativas clásicas del cine, a no ser que estos objetos tuviesen una función primordial para contar la historia. Normalmente, la descripción en el cine se traduce en movimientos de cámara como la panorámica o el travellling.

Es posible que me explique mejor mediante un ejemplo de la novela Nazarín:

> ...ventanas que querían bajar, puertas que se estiraban para subir, barandillas convertidas en tabiques, paredes rezumadas por la humedad, canalones oxidados y torcidos, tejas en los alféizares, planchas de cinc claveteadas sobre podridas maderas para cerrar hueco,... [50]

Galdós describe un espacio a punto de derrumbarse y los objetos se personifican, como las ventanas, para darnos esa movilidad e inestabilidad del lugar. El color que predomina es el gris y el rojizo de las tejas y el óxido. Imaginemos la traducción literal en planos-detalle yuxtapuestos de estos enunciados separados por comas. Entre la sucesión de planos y el cromatismo, creo que el resultado entraría en la categoría de cine experimental. Podemos deducir entonces que las convenciones expresivas no tienen que ser equivalentes en el cine y la literatura.

[49] Vid. SÁNCHEZ, 2000, p. 121.
[50] PÉREZ GALDÓS, 1895, p81.

Por ello, es necesario comprender los procesos de adaptación, tal como el trabajo de síntesis de la película (y el guión cinematográfico) al adaptar una novela, tanto desde el plano de la expresión, como desde el del contenido.

Pero, ¿cómo trasladar esto y qué ventajas tiene para la clase de español/LE? Creo que tiene bastantes ventajas, desde la más obvia, que es la de llevar literatura al aula con una película, es decir, que ésta sirva para comprender un texto literario; hasta otras más específicas, relacionadas con la adquisición de *literacia* audiovisual y, también, literaria. Es decir, estamos llevando cultura al aula, audiovisual y escrita, por lo tanto, ofreciendo al alumno un contenido sobre el cual expresarse oralmente o por escrito. Al mismo tiempo, el análisis y comprensión de textos, tanto audiovisuales como escritos, probablemente ayude al alumno a organizar su propia producción escrita con coherencia.

Desde mi punto de vista, creo que en los últimos años se ha olvidado que el análisis de la literatura -y su lectura- enseña a escribir con coherencia: cuándo narrar, cuándo describir, cómo puntuar o en qué momento pasar a otro asunto. Y esto empieza a ser muy necesario hoy en día, debido a que mucha de nuestra producción escrita -y lectura- es muy fragmentada y breve: sms, post, email,... Por eso, quizá al enfrentarse a la redacción de un texto largo, nos cueste mantener la coherencia. Y, de momento, todavía es necesario escribir textos largos -y leerlos-[51]. Es cierto que quizá, en algún momento, la enseñanza de lenguas pecó de ser demasiado "literaria", por lo tanto, ajena a la lengua usada por los nativos, pero no creo que el extremo contrario sea la solución. Me parece que la literatura y el cine pueden ser unos contenidos valiosos para expresarse, que, apreciados, formarán parte de la cultura y vida del individuo, tanto como su familia, su casa o su color de pelo. Quizá, esté siendo poco científica con el siguiente argumento, como profesora y alumna de lenguas extranjeras, a veces, nos cansamos de hablar de nosotros mismos: mi familia, mi trabajo, mi escuela, mi carácter, mi físico, mis amigos, etc. como piden la mayoría de

[51] Cfr. "Internet cambia la forma de leer y de pensar" en El País 10/10/2008. Uno de los más recientes en plantear el debate ha sido el ensayista estadounidense Nicholas G. Carr (…). Asegura que ya no piensa como antes. Le sucede sobre todo cuando lee. Antes se sumergía en un libro y era capaz de zamparse páginas y páginas hora tras hora. Pero ahora sólo aguanta unos párrafos. Se desconcentra, se inquieta y busca otra cosa que hacer. "La lectura profunda que solía suceder de forma natural se ha convertido en un esfuerzo."

los manuales, sobre todo en los niveles iniciales. ¿A nadie se le ha ocurrido que tal vez estemos siendo demasiado egocéntricos?

Volviendo al caso que nos ocupa, *Nazarín* y *Los Olvidados*, resaltaré algunos aspectos de su relación con la literatura, interesantes para los objetivos de este trabajo.

En cuanto a *Nazarín,* es evidente que me centraré en la adaptación que hace Buñuel de la novela de Galdós, pero no la analizaré estructuralmente, pues ese trabajo ya está hecho[52], es decir, no voy a referir lo que suprime o añade la película. Si no que, teniendo en cuenta mis objetivos pedagógicos, creo más interesante analizar en fragmentos concretos dicha oposición entre palabra e imagen cinematográfica, puesto que ello me permitirá trabajar (o al menos comprender) la capacidad de desglosar (o transformar, o sintetizar) un texto literario para convertirlo en imagen audiovisual.

En el caso de *Los Olvidados,* dado que dispongo del facsímil del guión original, me interesa el proceso creativo del guión, en el que participaron escritores. Esto me servirá, para trabajar la *literacia* de los paradigmas del texto escrito y el audiovisual, mediante un género textual[53] concreto que, por sus características, se adapta perfectamente a la práctica de la escritura creativa colectiva. A esto hay que añadir que la norma (o poética) del guión cinematográfico lo convierte en un tipo de texto eficaz para presentar conceptos narratológicos de una forma básica, fácilmente asimilable, y además, auténtica.

Además, comentaré otros aspectos culturales, referentes a la relación que se puede establecer entre estas dos obras de Buñuel y otras tradiciones artísticas y literarias, como, por ejemplo, el Realismo.

---

[52] Vid. AGUIRRE, 2006.

[53] Existe cierta discusión sobre si el guión cinemtatográfico podría ser considerado un género literario o no. Por un lado están los que lo consideran un texto desechable cuya utilidad se limita a la producción de la película. Por otro, quienes por sus características textuales, defienden que es un género.

CULTURA

El cine suele incluirse dentro del apartado de cultura de una lengua, no en vano, Luis Buñuel, aparece dentro del inventario "Referentes culturales" del Plan Curricular Cervantes descrito así: "Importancia de Luis Buñuel y su obra en la historia del cine universal." Debajo de éste, Pedro Almodóvar: "Importancia y lugar que ocupa el cine de Pedro Almodóvar en la difusión del cine en el extranjero."

Del mismo modo, los materiales audiovisuales son usados para introducir cultura en el aula:

> ...el cine constituye un recurso con múltiples posibilidades en la clase de español como lengua extranjera ya que muestra la cultura de la lengua en acción y mediante el uso del vídeo el aprendiz puede examinarla en detalle[54]
>
> ...es un soporte mucho más adecuado para sensibilizar al alumno sobre cuestiones socioculturales y propicia la reflexión sobre los modos de vida y los valores sociales, morales y estéticos de nuestra cultura[55]
>
> Las películas proveen una valiosa fuente de información cultural (…).Las historias cinematográficas en general descubren la sensibilidad de las personas hacia preocupaciones y problemas de otras vidas humanas. (…) Es aconsejable incluir más de una película en el curriculum con el fin de que los alumnos puedan aprender más de la cultura extranjera[56]
>
> Y es en esa **cultura con c** o **cultura a secas** donde me parece interesante centrar el uso del cine en la clase de E/LE. Centrarnos en esa cultura que muchos nativos ya dan por sobreentendida y que nuestros estudiantes desconocen (cómo nos saludamos, cómo y qué comemos, qué hacemos en una mesa, cuál es nuestra visión del espacio personal, el lenguaje corporal, etc.)[57]

---

[54] CASTIÑEIRAS, 1998.
[55] CORPAS, 2004.
[56] PÉREZ, 2000.
[57] VÁZQUEZ, 2006.

Aquellos que hayan reflexionado o escrito sobre algo que implique la palabra cultura, saben bien que éste es un concepto bastante vago. En el segundo capítulo de su libro, Eagleton refiere así el problema: "É difícil resistir à conclusão de que a palavra «cultura» é simultaneamente demasiado ampla e demasiado restrita para ter grande utilidade." Ya he citado estas palabras, hablando de *Media* Literacy. Por eso, me parece imprescindible reflexionar qué papel y qué significado tiene la cultura en la enseñanza de lenguas, pero aportando un punto de vista, no tan "lingüístico".

Para esta reflexión, me tomaré la licencia de utilizar la imaginación y la metáfora, aunque parezca poco científico, si bien puede decirse que la imaginación es el primer paso de la ciencia… Para mí, la cultura es como un cajón en el que se ha ido metiendo de todo, pero no de forma aleatoria y para esconderlo de las visitas, pues no se trata del olvidado cajón de la mesilla de noche, si no que la cultura guarda las cosas muy bien clasificadas. Podría ser un baúl en el centro de la sala, labrado en la mejor madera, que en un tiempo fue una caja de caudales venida de las colonias ultramarinas; también puede ser de metacrilato para que las visitas la admiren y no la toquen, escuchando la música sagrada que de ella sale; o, simplemente, transformarse en una caja de cartón a la espera del camión de mudanzas y de la que se puede sacar un single de Madonna, la 9ª sinfonía y la forma de saludar en Japón. Y el problema, para mí está en elegir (si es que podemos) cómo queremos que sea nuestra caja y qué debe contener… Así me imagino este concepto después de leer a Eagleton, entre otros autores, y creo que a esta situación se refiere en concreto este autor al terminar su libro con la siguiente frase: "E tempo, pois, de reconhecer a sua importância mas, também de voltar a pô-la no seu lugar." La tarea no es fácil y constituye un desafío para quien quiera aceptarlo.

Dentro del contexto específico de la enseñanza de lenguas, existe cierta discusión sobre este concepto. En la lengua, la cultura suele tener una acepción cercana a los estudios antropológicos. En la lingüística, se han estudiado las diferentes lenguas relacionándolas con el universo de los hablantes. Pero también, en los últimos años, se viene reflexionando sobre las implicaciones de la cultura en el lenguaje[58], esto

[58] Vid. BERNÁRDEZ, 2008.

es, los modelos discursivos que dominan en una sociedad (por ejemplo, la de los políticos en los medios de comunicación) o la predominancia de unas lenguas sobre otras (el ejemplo más obvio es el del inglés dentro del mundo científico).

Durante un tiempo, que todavía perdura en algún manual o currículum, en la enseñanza de lenguas, la cultura se llamaba civilización. En la enseñanza del francés, quizá por la tradición de la Ilustración, fue un término bastante habitual, aunque hoy en día, ha caído en desuso, probablemente debido a las connotaciones negativas asociadas a colonización. O es posible que se deba, como explica Eagleton, a que civilización minimiza las diferencias nacionales, en cuanto que cultura, las realza[59]. Realmente, no lo sé. El siguiente texto cuenta la historia de la Alliance Française, que en sus orígenes se concibió como una escuela de lengua y civilización francesas:

> The origins of the Alliance Française date back to 1883. Known at the time as the Association Nationale pour la Propagation de la Langue Française dans les Colonies et à l'Etranger, the school already boasted 516 students in 1901. Driven by this success, the Alliance opened a school in Paris after WWI, naming it the "Ecole Française de Langue Pratique". In 1952, the establishment acquired its current name, "International School of French Language and Civilization". Located in the heart of Paris on Boulevard Raspail, near the university district of La Sorbonne, the school rapidly became an international crossroads, a place for meetings and exchanges where various cultures mingled, united by a common goal: learning about the French language and Francophone cultures. [60]

Volviendo a Eagleton, este autor hace referencia también a tres puntos de vista y respuestas a la crisis de la cultura: la crítica anticapitalista (que valora las formas de vida de la cultura perteneciente a las minorías y castiga las que pertenecen a las mayorías), las artes (perteneciente a las clases medias cultivadas) y la idea de cultura como civilización. Cada una de estas visiones puede restringirse o ampliarse más y al mismo tiempo interaccionan entre sí.

---

[59] Cfr. EAGLETON, 2000.

[60] www.diplomatie.gouv.fr/en/france-priorities_1/francophony-french-language_1113/french-language_1934/the-alliance-francaise_4475/index.html.

Si he referido esto aquí es porque en la enseñanza de lenguas extranjeras, encuentro cierta relación con algunas de estas ideas sobre cultura, teniendo un peso fundamental, la concepción antropológica, como forma de vida de una sociedad.

La idea de cultura, en la enseñanza del español/LE, que es lo que más conozco, es un asunto que está lejos de resolverse. Basta ser español o hispanoamericano (el español tiene esto añadido, es decir, la "cultura" de todos los hablantes de Hispanoamérica) y echar un vistazo a cualquier manual o, incluso al Plan Curricular Cervantes (a pesar de su exhaustiva lista de descriptores culturales y socioculturales) para comprenderlo. En la práctica, el problema está en que es muy difícil qué seleccionar en la parte de cultura a la hora de enseñar una lengua. Lo menos difícil y, aparentemente, menos eficaz, parece que es seleccionar contenidos artísticos, puesto que si no se atiende a los aspectos antropológicos, puede haber problemas.

En un artículo muy citado siempre que se habla de cultura y la enseñanza del español/LE, Miquel y Sans diferencian entre "cultura con mayúsculas", "cultura a secas" y "kultura con k". Sobre la "cultura a secas" dicen: "lo que nosotras, coloquialmente, hemos denominado 'cultura a secas', comprende todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura. (…) abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido. (…) Sólo a partir de este conocimiento, los miembros de una cultura pueden acceder (ser actores y receptores eficaces) a lo que hemos llamado 'dialectos culturales', la 'kultura con k' y la 'Cultura con mayúsculas' (no siempre compartidos del mismo modo por todos los individuos)"

No dudo de que este tipo de contenidos socioculturales son importantes, que lo son, uno tiene que saber que en España se come a las dos ("del mediodía") y que a las doce ("de la mañana") el restaurante todavía no está abierto. El problema es que esa denominación de cultura es muy vaga: ¿qué contiene lo "no dicho" y lo "compartido"? Esto se comprueba en la práctica de la enseñanza, puesto que, si no tenemos cuidado, podemos caer en peligrosos estereotipos. Sin pensar en las connotaciones negativas ("culturales") implicadas en la consideración de la existencia de "dialectos culturales"... En definitiva, es una cuestión de selección y no es fácil. Si a

esto le sumamos que el español es una lengua que no sólo abarca una nacionalidad ni un solo estado (es lengua oficial en 21 países), y que ya sólo España no es nada uniforme culturalmente y conviven varias lenguas, el problema se complica. ¿Quién sabe lo que es común a todos los "hispanos" y qué partes de la "cultura hispanoamericana y española" quedan en el olvido?

En resumen, todo esto puede explicar la insistencia en usar el cine como una representación de modos de comportamiento de un pueblo. Una idea bastante obsoleta, si pensamos en la evolución del arte cinematográfico. Aquí se da una paradoja: los profesores de lenguas se decantan por usar películas actuales que muestren esos comportamientos, cuando, sin embargo, desde el prisma de la Historia del Cine, esto nos remite a los inicios del cinematógrafo. No es mi intención criticar este uso, si no que esta concepción limita bastante el papel de las películas (y el de la cultura) en la enseñanza de lenguas.

Además de la selección de los contenidos culturales, hay que tener en cuenta otro factor importante: cómo estos se transmiten por parte del profesor y, sobre todo, cómo lo recibe el alumno. Incluso cuando se trata de las artes o de la "cultura con mayúsculas" -a priori más concreta-, adquirir estos conocimientos depende muchísimo de la permeabilidad de la piel cultural del alumno; de su capacidad de entender al otro, del peso orgánico de su cultura nativa; de su sentimiento de identidad; y, en última instancia, de no percibir la cultura ajena como una amenaza, es decir, de que no tenga la impresión de estar siendo colonizado. Todo ello no sólo depende del trabajo del profesor, pero al menos éste debe saber comprender la situación. Creo que si un alumno en su propia cultura o identidad se siente inseguro, sentirá una cultura diferente como una amenaza, aunque sea de forma inconsciente y esto puede ser una barrera para el aprendizaje. Por otra parte, cuando uno toma la decisión de aprender una lengua extranjera, se supone que está escogiendo y que no se trata de una cultura que le haya escogido. Esta situación debería facilitar el asunto, creo, pero en la práctica, no es del todo así. Si estos problemas no se solucionan o lo peor, ni se tienen en cuenta, a los alumnos puede pasarles como a Sancho, cita que tomo del artículo de Miquel y Sans por parecerme muy acertada:

Señor, bien veo que todo cuanto vuestra merced me ha dicho son cosas buenas, santas y provechosas; pero ¿de qué han de servir si de ninguna me acuerdo?
(*CERVANTES, El ingenioso hidalgo D. Quijote de la Mancha*)

Y en esta apertura hacia el otro, hacia otras formas de pensar y de expresarse, creo que la *literacia* de las artes, del cine y de la literatura tienen un papel fundamental, puesto que, sólo de esa forma el alumno podrá establecer relaciones con su propia cultura y conocimiento del mundo. Por ello, considero que no debemos restringir el papel del cine al contenido estrictamente antropológico, si no dejarnos guiar también por el aval de la calidad cinematográfica de una película.

2.3. CONCLUSIONES. LA CLASE NO ES EL CINE

En general, los argumentos más repetidos para defender el uso del cine (y de los medios audiovisuales) en la clase de español para extranjeros son: es motivador, es una forma de llevar la realidad al aula (o la lengua en un contexto real), es cultura y es necesario debido al desarrollo de las nuevas tecnologías en la sociedad.

Con respecto a si el cine es un elemento que motive al alumno más que otro, creo que esto es difícil de demostrar, es decir, si una película motiva más que una obra literaria, por ejemplo.

En las líneas anteriores ya he descrito algunas de las implicaciones de esa consideración de lo real, a mi juicio, más interesante que la supuesta capacidad motivadora de una película. Basándome en la definición de texto auténtico, una película lo es, si tenemos en cuenta que es un tipo de texto no manipulado y al que los hablantes nativos tienen acceso. Sin embargo, no es real, si no que puede crear una ilusión de realidad tanto en lo cinematográfico, como en lo lingüístico. En general, consideramos que el cine es un arte igual a la literatura. No obstante, no suele decirse que una de las ventajas de llevar la literatura al aula de lengua es la representación de la realidad, así que, ¿por qué para el cine pesa tanto este argumento? Un

conocimiento mejor de los mecanismos de producción audiovisuales nos llevará a comprender, por ejemplo, que los diálogos de las películas conllevan un proceso creativo artificial para dar esa ilusión de realidad acorde con las convenciones cinematográficas.

Por otro lado, en ocasiones se ha dicho que una de las desventajas de llevar una película a la clase es la duración del metraje. Considerar esta desventaja tiene que ver con el intento de recrear el contexto real en el que los nativos suelen ver el cine.

Pensemos en una de las formas habituales de ver cine o en uno de los ámbitos de uso en la sociedad. Entonces, cuando hoy un ciudadano de a pie va al cine suele suceder lo siguiente: elige la película, va sólo o con sus amigos y va a un centro comercial, probablemente se compre unas palomitas y una *coca-cola* y antes a lo mejor se toma un café o aprovecha para hacer unas compras. Salvo raras excepciones, la película seguro que es en color y si es en España está doblada, si es en Portugal es en VOS y tiene *intervalo.* El doblaje de las películas en España llama la atención a mis estudiantes portugueses de español, pero estoy segura de que a un estudiante español en Portugal le resultará extraño que todavía haya intermedio en algunos cines, así que aquí ya hay algún aspecto de lo que en didáctica de lenguas extranjeras recibe la etiqueta de "sociocultural". Sin embargo, no es esta la única forma de ver cine[61], pero sí la que es en el espacio del cine (o de nuestros cines actuales, que están en los centros comerciales). Evidentemente, en una clase no existe ese contexto ni podemos recrearlo, ni hace falta. Suponiendo que mis alumnos vayan al cine, hay ciertas barreras con las que puede chocar el cine en la clase de español/LE: los estudiantes no eligen la película libremente, normalmente lo hago yo, que soy la profesora; no van a verla con quien quieren, sino con sus compañeros de clase; probablemente no van a verla entera; no están sentados en butacas, sino en sillas; no hay una pantalla, ni "dolby sorround"; otra cosa, yo, la profesora, pretendo usarla con un fines pedagógicos. Así pues, la clase de español/LE es otro contexto, otra forma más de ver

[61] Sobre cómo han cambiado las formas de ver cine, cfr. "Hoy todo es rápido, vertiginoso, las películas se ven en la pequeña pantalla mientras se realizan otras actividades, el recuerdo es poco duradero, se desestima la reflexión sobre la imagen" (MARTÍNEZ, 2003, p. 46).

cine, pero en el espacio educativo. Puesto que en los últimos tiempos, se ha reconocido la necesidad de incluir el cine en los currículos educativos, éste se convierte en un ámbito de uso nuevo. Si partimos de esto, podemos optar por seleccionar secuencias de una película (y la duración del metraje deja de ser un problema), del mismo modo que seleccionamos fragmentos de un texto escrito para trabajar en el aula.

Desde luego, esto requiere cierta preparación, por ello, es necesario formar nuestra *literacia audiovisual.* Ésta puede entenderse como una destreza global, susceptible de practicar en el aula y compatible con las tradicionales de la lengua: leer, escuchar, escribir y hablar. No es incompatible con la práctica de las destrezas, si partimos de que éstas están incluidas en la comunicación audiovisual, entendida de una forma global. Por ejemplo, aprendiendo las convenciones propias del guión cinematográfico, ¿no estaremos practicando una especie de expresión escrita audiovisual?

Por otra parte, debido al desarrollo de las nuevas tecnologías y de internet, ¿acaso los nativos de la lengua no se enfrentan cada día a la comprensión audiovisual? A nadie le escapa que las formas de comunicación audiovisual se han desarrollado tecnológicamente de una forma vertiginosa en los últimos tiempos y puede que sea necesario acompañar ese desarrollo también desde el contenido y la creatividad.

Ahí es donde juega un papel importante la cultura, incluyendo a la artes, la literatura y el cine, como parte del patrimonio cultural asociado a una lengua, cuya *literacia* no debe obviarse en la enseñanza de una lengua, ni para el profesor, ni para el alumno.

CAPÍTULO 3. LA ELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS PELÍCULAS

CAPÍTULO 3. LA ELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS PELÍCULAS

3.1. LOS OLVIDADOS

En realidad, la reflexión que he hecho hasta ahora surgió tras la elección de *Los Olvidados*, en concreto de un fragmento, conocido como la "secuencia del sueño de Pedro".

Las razones por las que yo he elegido esa secuencia son que ha despertado numerosas reacciones entre la crítica cinematográfica, es una secuencia clave en la película y se ha reconocido su importancia para la historia del cine, no sólo de habla hispana.

Partiendo de esto, es un texto que probablemente despertará también alguna reacción en los alumnos, o al menos, cierta curiosidad, ya que pueden apreciarse una serie de recursos expresivos, propios de Buñuel, para narrar el ambiente onírico del sueño de Pedro, protagonista de la película. Pero, a partir de investigar lo que sobre esta secuencia se había escrito, el resultado ha sido descubrir muchísima información y una serie de textos que dialogan con la película. Estos textos pueden ser útiles, tanto para nuestro conocimiento de la película, como para el diseño de las actividades.

Los Olvidados es una película que como cualquier otra tiene su historia, pero sobre ésta, en el tiempo transcurrido desde su estreno, se ha escrito bastante por motivos que, brevemente, intentaré resumir a continuación.

En 1950, Luis Buñuel se encuentra exiliado en México y la realización de la película surge tras la propuesta del productor Oscar Dacingers de hacer "una historia sobre los niños pobres de México."[62]. La película comienza con las imágenes de varias ciudades europeas, pero la historia se sitúa en los arrabales de México D.F., las

[62] PÉREZ, 1993, p. 49.

llamadas "ciudades perdidas." Allí viven Pedro, el protagonista, y los demás personajes. El Jaibo, quien acaba de fugarse del correccional, se convierte en el jefe de la pandilla de chicos que ataca al ciego D. Carmelo. Por la noche, Pedro regresa a casa hambriento y su madre le niega la comida repartiéndola entre sus hermanos. Al día siguiente, Pedro acompaña al Jaibo a ver a Julián, a quien el Jaibo asesina. A partir de ahí, Pedro y el Jaibo deciden separarse y, esa noche, Pedro tiene un sueño. En el sueño, ve a Julián manchado de sangre debajo de su cama y a su madre ofreciéndole un pedazo de carne cruda, que el Jaibo le arrebata saliendo desde debajo de la cama[63]. La película se estrenó el 9 de noviembre de 1950 en el cine México y una semana después fue retirada de la cartelera debido a las críticas y a la ausencia de público. La causa de esta reacción es que mostraba una imagen miserable de un México próspero, yendo a contracorriente en el contexto de un cine nacional de marcado patriotismo. Al año siguiente, apoyada, entre otros, por Octavio Paz, *Los Olvidados* gana el premio a la mejor dirección en el festival de Cannes. Desde entonces, la crítica cinematográfica considera que esta película ha marcado un antes y un después en la cinematografía latinoamericana, convirtiéndose en un referente hasta nuestros días. Finalmente, en el año 2003, el negativo de *Los Olvidados* fue inscrito en el Programa Internacional Memoria del Mundo de la UNESCO, que preserva el patrimonio cultural más representativo de las lenguas, pueblos y culturas del planeta.

En resumen, es natural que Los Olvidados haya despertado y siga despertando el interés de la crítica, pero además de toda esta información, más o menos útil para la clase de español/LE, resulta muy valioso descubrir que, gracias a los estudios y publicaciones sobre la misma, podamos tener acceso a otros textos. Estos textos, como por ejemplo, artículos, entrevistas o el guión cinematográfico, pueden ser también recursos que podemos llevar a la clase. Por otra parte, resulta necesario seleccionar para no agotar al alumno con infinidad de actividades sobre un mismo tema.

Uno de los textos publicados precisamente con motivo del reconocimiento de la UNESCO es el guión de trabajo[64] de Buñuel. Es una rareza extraordinaria disponer

[63] Para conocer el argumento completo de la película, vid.: ROS, 2002,p.12; SÁNCHEZ, 1991, p.153.
[64] Vid. SÁNCHEZ, 2004; PEÑA, 2007.

de una edición facsímil del guión usado para el rodaje de una película. Precisamente, en *Tengo*[65], un método de español para hablantes franceses aparece un fragmento de guión de una secuencia de *Los Olvidados* sobre el que se proponen una serie de actividades. En realidad, el texto que aparece en este manual no se corresponde con el guión original utilizado por Buñuel, puede que se trate de una trascripción hecha por el propio autor del libro o una traducción de los guiones (*découpage*) publicados en Francia y posteriores a la película. Con respecto al desarrollo del guión original de *Los Olvidados,* éste fue escrito por Luis Buñuel, Luis Alcoriza, Juan Larrea, Max Aub y Pedro de Urdimalas. Estos tres últimos, que escribieron los diálogos, no aparecen en los créditos, en el caso de Pedro de Urdimalas[66], encargado de mexicanizarlos, por propia decisión y desacuerdo con la película.

Si he referido aquí estos datos, es para reflexionar sobre la idea más o menos extendida de que los diálogos de cine se corresponden con muestras de lengua reales en situaciones reales. Este caso concreto, sirve para ejemplificar que esto no es cierto y que no debemos dejarnos engañar por el realismo (o verosimilitud) de una película, como es este caso, ya que, normalmente, conlleva un proceso construido y artificial. Sin embargo, esta no es una razón para no considerar este texto como un material auténtico y significativo, que, además, por sus propias características textuales presenta la siguiente ventaja: es un modelo de texto auténtico en el que la descripción (de los personajes y lugares), la narración (de las acciones) y el estilo directo (diálogos) están separados con una finalidad pragmática. Esta separación puede ayudarnos a la hora de trabajar la expresión escrita con creatividad e incluso de una forma colectiva, como suele suceder en la realidad cinematográfica.

Pero para trabajar los guiones en clase hay que conocer bien este tipo de texto y sus características, por ejemplo, saber que tiene unas normas muy estrictas debido a su funcionalidad práctica. Los guiones siempre son escritos en un tipo de letra y los espacios, las sangrías, márgenes, etc. están muy delimitados porque se hace un cálculo aproximado del número de páginas con respecto a la duración de la película. Suele distinguirse entre guión literario y técnico. Este último contiene información de los

[65] PEÑA, 2007, p. 461.
[66] Pseudónimo del José de Jesús Camacho Villaseñor. Cfr. PEÑA, 2007, P.64.

planos de rodaje, sin embargo, a veces, guión técnico y literario pueden constituir el mismo texto, dependiendo de la producción de la película, es decir, si el guionista es también el director o no. En resumen, el guión es un texto que está entre lo técnico y lo literario, tiene una finalidad práctica y suele escribirse de forma colectiva.

En cuanto al análisis que he hecho de la película, probablemente no vaya a decir nada nuevo. En realidad, muchas veces me ha ocurrido que, a lo largo de este trabajo, lo que he pensado, luego lo he visto escrito o, bueno, viceversa, he leído textos que me han hecho reflexionar.

Por otro lado, siguiendo la propuesta de Buckihgam, me he guiado por los key concepts: production, language, representation y audiences para organizar el análisis. Resumo a continuación, qué incluye cada uno de estos apartados o key concepts según Buckingham[67]:

> Media Production: technologies, professional practices, the industry, connections between the media, regulation, circulation and distribution, access and participation.
> Media Languages: meanings, conventions, codes, genres, choices, combinations, technologies.
> Media representation: realism, telling the truth, presence and absence, bias and objectivity, stereotyping, interpretations, influences.
> Media audiences: targeting, address, circulation, uses, making sense, pleasures, social differences.

De esta forma cada uno de los siguientes apartados se centrará en algunos aspectos incluidos en estas palabra clave.

[67] BUCKINGHAM, 2003, pp. 53-61.

3.1.1. PRODUCTION AND MEDIA LANGUAGE. LA SECUENCIA DEL SUEÑO

Sobre esta secuencia pueden leerse muchas opiniones:

> Así, en la escena clave de la película-la escena onírica-el tema de la madre se resuelve en la cena en común, en el festín sagrado. Quizá sin proponérselo, Buñuel descubre en el sueño de sus héroes las imágenes arquetípicas del pueblo mexicano, Coatlicue y el sacrificio.[68]

> El público aplaudió varios fragmentos: el del sueño, la escena erótica entre el Jaibo y la madre, la del pederasta y Pedro, el diálogo entre Pedro y su madre, etc.[69]

> Buñuel réussit le tour de force de reconstituer deux rêves dans la pire tradition du surréalisme freudo-hollywoodien et de nous laisser cependant pantelants d'epouvante et de pitié. (..) Il rêve que sa mère se lève la nuit pour lui offrir un quartier de viande crue et saignante(...) nous n'oublierons jamais ce morceau de viande, pantelant comme une pieuvre crevée offert par une mère souriante comme une madone.[70]

> ...which brilliantly conveys, by the use of slow motion and a disgusting ritual over the innards of a hen in the ordinary drab surroundings of the family bedroom the conscience and guilt of the young boy.[71]

> ...es una de las más extraordinarias no sólo del cine de Buñuel, sino de toda la cinematografía onírica mundial: es la más contundente prueba de la afirmación buñueliana de que el cine es el mejor instrumento para expresar el mundo de los sueños (…) la linealidad del relato se ovilla en este centro-vórtice del filme, donde mediante mecanismos de condensación,

[68] PAZ, O.,1951, "El poeta Buñuel" apud. SÁNCHEZ, 2004, 52. cfr. "Le poète Buñuel" en PEÑA, 2007 p. 516.
[69] PAZ, O., carta a Luis Buñuel, 11 de abril de 1951 en PEÑA, 2007, p. 520 cfr. SÁNCHEZ, 2004, P.53.
[70] BAZIN, A., 1952, "Los Olvidados" apud PEÑA, 2007, p. 565.
[71] LAMBERT, G., 1952, "Buñuel and Los Olvidados", p. 30 apud PEÑA, 2007. p. 587.

> desplazamiento y simbolización del sueño se nos presenta todo el sentido latente del relato y del drama fílmico.[72]
>
> Ese sueño y el del soldado de *El discreto encanto de la burguesía* son para mí los mejores del cine.[73]
>
> Así concluye la secuencia del sueño más celebrada por la crítica (llegando a considerarla la mejor escena onírica del cine)"[74]
>
> Así, el sueño de Pedro, calificado por común de intromisión de lo surreal. La poesía está allí, en lo visual y en la ansiedad de la aceptación, pero en sí misma podría ser común y corriente.[75]
>
> Uno de los aciertos de esta secuencia es que no queda enquistada dentro de la acción, interrumpiéndola, si no que la prolonga y grapa, actuando como una bisagra entre el primer y el segundo acto, ya que resume los sucesos más importantes...[76]

Leídas las citas, será difícil decir algo nuevo sobre la secuencia. De hecho el análisis que pueda hacer de la misma, seguramente será más pobre o demasiado básico, en comparación al que otros hayan hecho de la película y de la secuencia. Sin embargo, no he encontrado ningún análisis que la compare con el guión, así que disponiendo de este documento, me parece interesante cotejar los dos textos (audiovisual y escrito).

La concentración de elementos narrativos de la película, los deseos y los anticipos de lo que sucederá se comprende a través de los elementos que conforman la secuencia: la música que hipnotiza el oído, los símbolos, la gallina desplumada, la iluminación, el ralentí, el ruido de tormenta, la risa de Julián, la madona, las manos de Marta, el beso, el trueno, la carne, la mano de El Jaibo, la pelea,… Percibimos todo esto, que se presenta audiovisualmente fragmentado[77]: en el número de planos, en el

---

[72] FUENTES, 1993, p.110.
[73] PÉREZ, 1993, p.51.
[74] ROS, 2002, p. 38.
[75] MONSIVÁIS, C., 2004, "Los Olvidados:la primavera y sus andrajosas primaveras" en SÁNCHEZ, 2004, p. 315.
[76] SÁNCHEZ, 2004, p. 63.
[77] Vid. SÁNCHEZ, 2004, p. 63.

ralentí, en el sonido del trueno, en la desincronización de los diálogos y en el contenido de los planos, por ejemplo, en el de la mano del Jaibo (vid. Fig.6.). Algunos descritos en el guión, con un estilo extrañamente literario al guión técnico, distinguen a la secuencia ya en el papel. Me refiero a literario, en comparación con la concreción de estilo que se le confiere al guión técnico de rodaje, texto que tiene como función informar al equipo sobre el decorado, el atrezo, la actuación, los movimientos, los planos, etc. Y en el que las descripciones del espacio son sintéticas, con lo imprescindible, los nombres y los adjetivos para denotar, ahorrando los verbos, pues éstos se limitan a indicar la acción.

Por ejemplo, así se describe el jacal por primera vez:

> Interior muy pobre y estrecho con tres camas, la mayor de matrimonio, con una cabecera de latón alta e historiada. Una viejísima cómoda, dos sillas desvencijadas, un cajón estrecho y alto a modo de alacena. Dos o tres cajas de madera que sirven ya de mesas, ya de sillas. Acaba de llegar la madre, Marta, mujer de unos veintiocho años, que a pesar de la miseria y del trabajo, todavía conserva algún atractivo. Trae un niño de año y medio en los brazos.[78]

Y estas son algunas de las descripciones del fragmento correspondiente al sueño:

> El jacal aparece iluminado por una luz extraña, luz onírica con detalles que destacan excesivamente y otros que permanecen completamente desvanecidos en sombras (…)
>
> De pronto el petate del lecho comienza a oscilar con el vaivén lento e hinchado de las olas. (…)
>
> Debajo de la cama con sonrisa estereotipada ve a Julián.
>
> Él con los ojos desorbitados por el terror, el otro con su sonrisa fija, como la de una fotografía instantánea.

[78] Página 12 del guión , en PEÑA, 2007, p.101; SÁNCHEZ, 2004, pp.95-139.

En sus manos extendidas hacia su hijo lleva ahora un gran pedazo de carne desgarrada y sangrienta.

...se arrodilla tendiendo el trozo de carne a su hijo que gotea gruesas gotas de sangre.[79]

He subrayado algunas de las palabras, que más que describir el decorado o las acciones, describen poéticamente el ambiente de la secuencia, en una especie de recreación de las sensaciones del sueño: la ausencia de luz natural o real ("luz onírica"), la pesadez y abandono del cuerpo al dormirse ("el vaivén lento e hinchado de las olas") y la exageración de los elementos en la imagen que soñamos ("carne desgarrada y sangrienta"). Sabemos que soñamos por la incoherencia de nuestros gestos o la de los protagonistas de nuestro sueño ("sonrisa estereotipada, como la de una fotografía instantánea"). La luz es descrita con el adjetivo "onírica", remitiendo a la poética surrealista, esto es evidente, pero se trata de un calificativo connotativo, no denotativo del tipo de luz de la secuencia. Asimismo, el vaivén de la cama se queda en el papel y en la imagen aparece el cuerpo de Pedro desdoblándose, siendo ésta una convención narrativa fílmica clásica para indicarnos que está soñando. Antes de escuchar la tormenta, oímos el sonido del viento, mezclado con la música. Pero puede parecer el sonido del mar, no el del mar real, si no el sonido ambiente del mar de las películas, recogido en un micrófono. Y la carne de la imagen está cruda, pero no desprende ninguna gota de sangre[80].

Así pues, algunas palabras del guión y planos de la secuencia comparten un carácter esencialmente connotativo. Por ejemplo, el cacareo de la gallina entra en el sueño en el oído para transformarse en imagen. Digamos que este elemento, sigue un "racord onírico" porque al lado de la habitación de Pedro está el gallinero.[81] Pedro transforma el sonido en una imagen del sueño y ésta se convierte en un símbolo de la película.

---

[79] Páginas 40 y 42 del guión técnico en PEÑA, 2007, pp. 163-167; SÁNCHEZ, 2004, pp.95-139.

[80] Cabe decir que a Buñuel le hubiera gustado hacer una escena mucho más efectista, pero no fue posible debido a la falta de medios técnicos: "me hubiera gustado ver caer un rayo en el pedazo de carne que ofrece la madre, y que lloviera en la habitación." (PÉREZ, 1993, p. 51).

[81] Cfr. "J. de la C. Y ya que hemos mencionado un gallo o una gallina, ¿por qué aparecen tanto en *Los Olvidados*? No sé. Hay una justificación más bien realista: Pedrito tiene aves de corral y las cuida. Luego en la granja-escuela, se desquita de sus propios problemas con ellas." (PÉREZ, 1993, p. 51).

La gallina no aparece descrita en el texto mecanografiado del guión técnico, sino que hay dos anotaciones a lápiz que dicen “gallina se mete bajo cama” y “registrar gallinero.”(vid. Fig. 3). Es el primer elemento de incoherencia que ve Pedro y llama la atención por su significado. Si el huevo es el arquetipo de la fertilidad, la gallina es el símbolo de la madre. Es un símbolo popular, artístico y literario, fácilmente reconocible. En la pascua el huevo significa el nacimiento de la primavera. Popularmente, la gallina representa en algunas culturas (al menos en la española y portuguesa), la madre que protege a sus pollitos. En el arte, Piero della Francesca pinta la *Madonna del'uovo*, que pende de una vieira, símbolo también del nacimiento y Dalí, la *Madonna de Port Lligat*. Un último ejemplo, Galdós comienza su novela Fortunata y Jacinta con Juanito Santacruz friendo un huevo en una clase de derecho; más adelante, la primera vez que Juanito encuentra a Fortunata, con quien tendrá un hijo, ella está comiéndose un huevo crudo; Jacinta, su mujer, que no puede tener hijos, manifiesta su asco ante la descripción que su marido le hace de Fortunata, capaz de comerse el huevo crudo. Estos son sólo algunos ejemplos con los que quiero argumentar que este símbolo, presente en la película, permite trabajar la intertextualidad e interculturalidad de su significado. Sánchez Vidal[82] analiza la presencia de las gallinas a lo largo de la película y cita estas palabras de Buñuel: “Tiene muy poco que ver con el llamado neorrealismo cinematográfico. Entre otras cosas (por) cómo el elemento irracional, en forma de gallina, circula libremente por el film.”

En resumen, la secuencia resulta ser poéticamente surrealista en el contenido, en la simbología, pero al mismo tiempo realista en la recreación del sueño con la presencia de elementos incoherentes, simbología, restos de la vigilia, deseos frustrados del que sueña y premoniciones. Fuera del campo puramente artístico, la psicología se ha ocupado de los sueños con las conocidas teorías del inconsciente colectivo de Jung o el subconsciente de Freud. En los últimos años, las investigaciones en neurociencia han descubierto que se activa el mismo grupo de neuronas cuando soñamos que y cuando percibimos la realidad. Nicholas Humpfrey dice lo siguiente:

[82] “A pesar de que resulta imposible racionalizar esa cadena de asociaciones sin degradarlas, la realación entre el tambor roto y la violación, entre el huevo y el hijo, entre la galllina y la mujer, arroja sombras más que inquietantes sobre las espesas ataduras de la maternidad, o de la filiadad, o de las relaciones entre hombres y mujeres.” (SÁNCHEZ, 2004, pp. 85-87).

> Creo que soñar realiza una función psicológica y biológica muy importante. Forma parte del patrimonio evolutivo y, seguramente, es más importante en los humanos que en cualquier otro animal. Es posible que los animales tengan pequeños sueños, pero no esos sueños narrativos extraordinarios que son como cuentos.
>
> (…) A través del sueño se aprenden cosas de la vida real, aunque sea en forma de juego. Y no digo la palabra juego en sentido figurado, es como asistir al teatro para aprender: de Hamlet, aprendemos qué es la traición, el incesto, el odio y la venganza.[83]

Al fin y al cabo, la secuencia del sueño, es un pequeño cuento en el papel y en la pantalla, una excelente interpretación de ese patrimonio genético, con la que aprender viendo.

[83] HUMPHREY, N., "Aprender soñando" en PUNSET, 2004, p. 241.

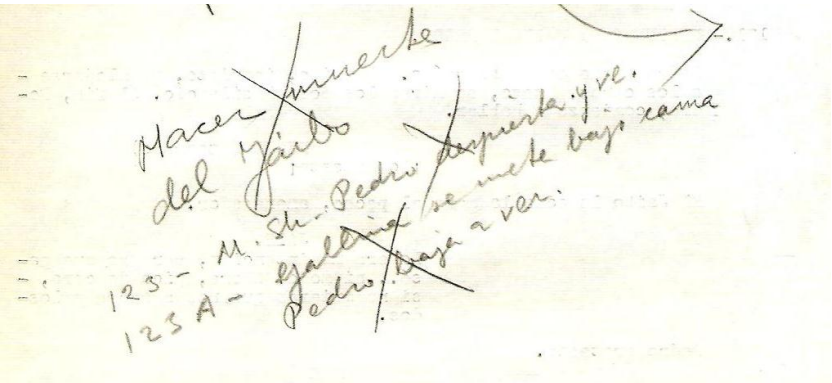


Fig. 3. Inicio de la secuencia y anotaciones a lápiz de Buñuel.

124.- FULL SHOT.

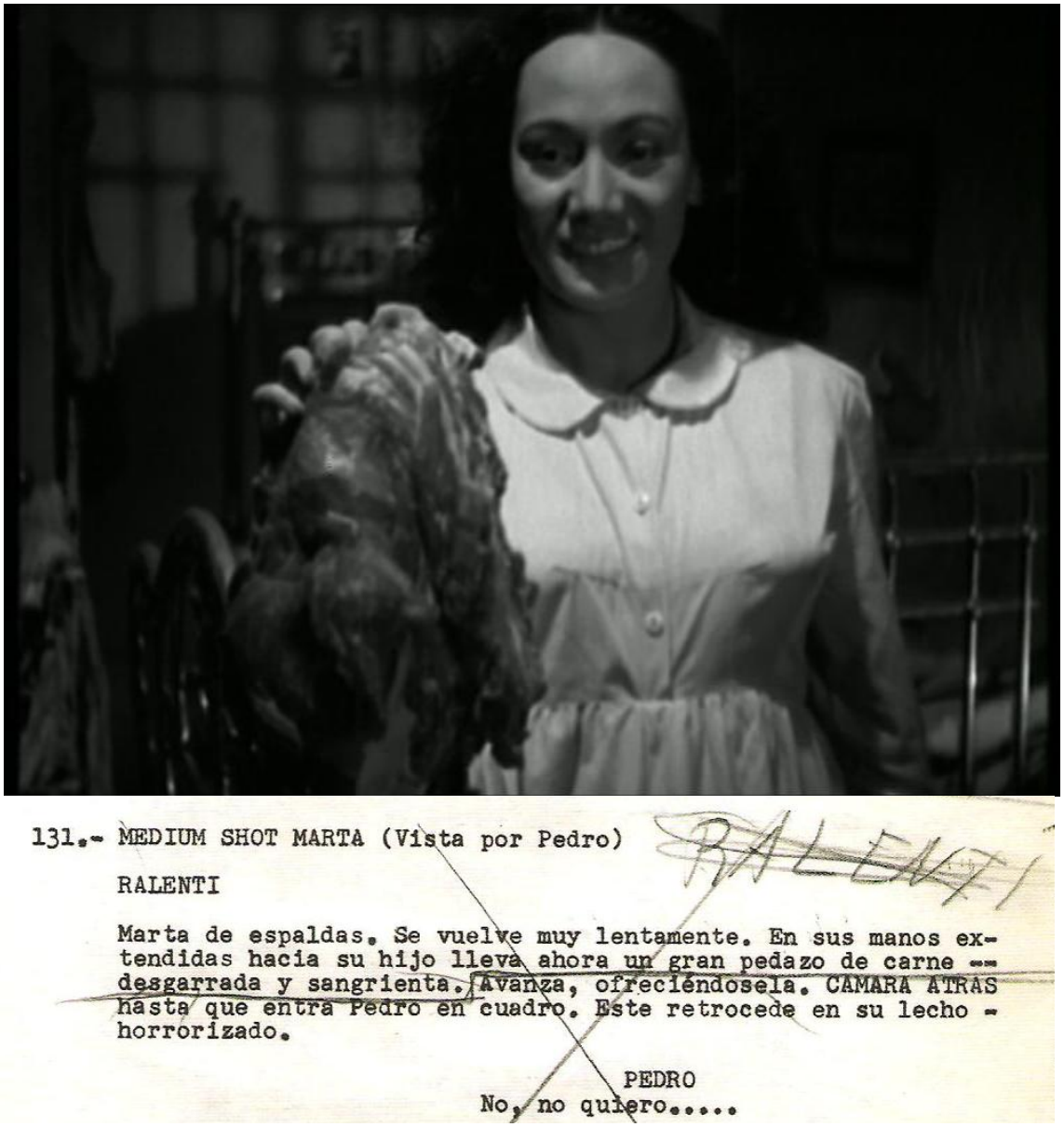
(Ralenti)

Debajo de la cama con sonrisa estereotipada ve al Julián. Tiene la cara manchada de sangre. Pedro está aterrado. No se atreve a hacer ningún movimiento. Así queda unos segundos. El, -- con los ojos desorbitados por el terror, el otro con sus sonrisa fija, como la de una fotografía instantánea.

VOZ DE LA MADRE
¡Pedro! ¡Oye, hijo, qué haces?

Pedro vuelve la cabeza.

Fig.4. Secuencia 124.



131.- MEDIUM SHOT MARTA (Vista por Pedro)

RALENTI

Marta de espaldas. Se vuelve muy lentamente. En sus manos extendidas hacia su hijo lleva ahora un gran pedazo de carne desgarrada y sangrienta. Avanza, ofreciéndosela. CAMARA ATRAS hasta que entra Pedro en cuadro. Este retrocede en su lecho horrorizado.

PEDRO
No, no quiero.....

Fig. 5. Secuencia 132.

La madre, cerca ya del lecho, se arrodilla tendiendo el trozo de carne a su hijo que gotea gruesas gotas de sangre, manchando la cobija. De pronto, de debajo del lecho sale un brazo -- que agarra la carne. Pedro grita. Al brazo sigue el cuerpo de un hombre. Es el Jaibo con la misma sonrisa del Julián. La madre y él miran a Pedro. Este se vuelve horrorizado y esconde su cara entre las manos. Solloza. Jaibo con la carne se vuelve a meter bajo el lecho.

Pedro ¿No es para ti? No es para ti.

132.- MEDIUM CLOSE SHOT

Fig. 6. Secuencia 132 (continuación).

Imágenes extraídas del DVD *Los Olvidados* (Colección Luis Buñuel, 2007, S.A.V./Televisa) y del facsímil del guión publicado en PEÑA, 2007; SÁNCHEZ, 2004. El guión original se encuentra en la Filmoteca Española.

3.1.2. AUDIENCES. BUÑUEL EN MÉXICO. LA RECEPCIÓN E IDENTIDAD MEXICANAS. LA PEDAGOGÍA HEREJE DE BUÑUEL

Con respecto a la posible audiencia de *Los Olvidados*, comenzaré relatando algunos datos curiosos de la distribución de la película en la actualidad. Varios fragmentos de *Los Olvidados* pueden verse en youtube, incluida la secuencia del sueño completa y, partes redescubiertas recientemente como el final alternativo. Mientras escribo la Cineteca Nacional de México está haciendo una proyección conmemorativa:

Fig. 7. Facebook Cineteca de México.

Junto com Metrópolis (Fritz Lang, 1927) y El Mago de Oz (Victor Fleming, 1939), Los Olvidados, de Luis Buñuel es uno de los tres largometrajes de ficción de ficción que a la fecha han ingresado al registro Memoria del Mundo de la UNESCO. En otras palabras, esta película tiene el rango de Patrimonio de la Humanidad. Retrato crudo y realista de la vida de un grupo de niños marginados en la Ciudad de México, también es considerada un clásico del cine mundial.

A 60 años de su estreno y con una copia restaurada por la Fundación Televisa, en la que se incluye el polémico final alternativo muy pocas veces presentado, Los Olvidados se mantiene actual, inquietante y sin unas sola arruga. Por ello es la película elegida para inaugurar la 52 Muestra Internacional de Cine acercándola a nuevos públicos en este gran espacio que es el Auditorio Nacional.[84]

[84] En http://www.cinetecanacional.net/micrositios/muestra52/index.html# (18/02/2011) y en la página de facebook de la Cineteca de México (18/02/2011).

Sin embargo, no es el final alternativo, recientemente descubierto, el que a mi juicio pueda calificarse como polémico, puesto que este final fue rodado, en el caso de que la película no pasase la censura. Pero para entender esta "polémica" es necesario profundizar sobre el contexto mexicano de recepción y creación de la película y la relación con la identidad nacional.

En el año 2003 el negativo de *Los Olvidados* fue inscrito en el Programa Internacional Memoria del Mundo de la UNESCO[85], que preserva el patrimonio cultural más representativo de las lenguas, pueblos y culturas del planeta. En consecuencia, no sólo se reconoce su inmenso valor estético, artístico o representativo, sino que, además, entra a formar parte oficialmente de la identidad cultural mexicana. Sin embargo, a pesar de los años, esto no deja de ser paradójico, si atendemos al contexto de recepción de la película, que se estrenó el 9 de noviembre de 1950 en el cine México y que fue retirada una semana después debido a las críticas y a la falta de público. Este hecho se explica por la imagen que la película muestra de los miserables en el contexto de un México próspero.

Este breve relato de las vicisitudes de la película puede leerse en los abundantes estudios sobre *Los Olvidados* que, en los últimos años, empujados también por este reconocimiento de la UNESCO, con gran acierto ayudan a iluminar, no sólo el objeto, sino también nuestra *literacia,* en concreto, la de esta película. Simplemente, resulta satisfactorio seguir y leer su trayectoria en las críticas, en las cartas de sus coetáneos a Buñuel, en los testimonios del propio Buñuel, como si de un personaje con una narrativa propia se tratase, casi un pícaro que ha ido medrando con sus propios medios, subvirtiendo, provocando y, en palabras de Julio Cortázar[86], en su carta a Buñuel: "arrancando a este mundo estúpido de su cáscara de costumbres cotidianas y podridas".

Precisamente, Julio Cortázar, escritor argentino nacionalizado francés, escoge la siguiente cita al inicio de Rayuela[87]: "Rien ne vous tue un homme comme d'être obligé

[85] Para el relato de este reconocimiento, vid. PEÑA, 2007, pp. 611-614.
[86] Carta de Julio Cortázar a Buñuel con fecha de 30 de noviembre de 1962 en PEÑA, 2007, p. 606; SÁNCHEZ, 2004, p.91.
[87] CORTÁZAR, 1963, p. 117.

de représenter un pays" Las palabras están tomadas de una carta de Jacques Vache a André Bretón y, las cito aquí, para introducir lo que desarrollaré a continuación, que es la relación entre identidad nacional y el contexto mexicano de recepción y creación de la película. Desde este punto de vista, intentaré explicar y ejemplificar como *Los Olvidados* subvierte las reglas, no sólo con la construcción de imágenes surrealistas, eróticas y violentas, sino que, en este caso, Buñuel, nacido español y nacionalizado mexicano, ataca dos frentes: en general, la mirada del espectador poco acostumbrado a la crueldad de la realidad en la pantalla y, en el caso más concreto de los mexicanos, su identidad nacional.

Dice Bauman[88] que la identidad nacional es la más diferenciada, a la cual somos más fieles, y, aunque meticulosamente construida, es la de apariencia más "natural" de entre las identidades: «...a "naturalidade" do pressuposto de que "pertencer-por-nascimento" significava, automática e inequivocamente, pertencer a uma *nação* foi uma convenção arduamente contruída- a aparência de "naturalidade" era tudo, menos "natural".» Esta característica de "naturalidad" de la identidad nacional, que la convierte (aun siendo artificial) en algo intrínseco al individuo y al mismo tiempo compartido, es la razón por la que, cuando Buñuel muestra en *Los Olvidados* los trapos sucios del México próspero de 1950, por muy reales o verdaderos que fuesen sus hechos, para algunos estaba traicionando al país que no sólo le acogía, sino que, además, le había ofrecido su nacionalidad.

En relación con esta cuestión de la "naturalidad", es interesante observar qué sentimientos desató en Buñuel su nacionalidad mexicana. Como relata Víctor Fuentes[89], es consciente de su elección y se siente orgulloso: "En México vivió treinta y siete años hasta su muerte en 1983 (y con la nacionalidad desde 1949), por elección y no por casualidad de nacimiento, como le gustaba recalcar". En *El último suspiro*[90] empieza así el capítulo dedicado a México:

> Me sentía tan poco atraído por América Latina que siempre decía a mis amigos: « Si desaparezco, buscadme en cualquier parte, menos allí.» Sin

[88] BAUMAN, 2004, p. 29.
[89] FUENTES, 2000, p. 63.
[90] BUÑUEL, 1982, p. 231.

> embargo, vivo en México desde hace 36 años. (…) Al final de la guerra civil, numerosos españoles eligieron México como tierra de exilio, y entre ellos muchos de mis mejores amigos. Estos españoles pertenecían a todas las clases sociales. Había entre ellos obreros, pero también escritores, científicos, que se adaptaban sin demasiado esfuerzo a su nuevo país.

De estas palabras, se puede deducir las razones que justifican la aceptación de esta identidad de elección y que discuten algunos de los autores como Bauman o Hall: la cultura, las relaciones sociales y el exilio. Buñuel tuvo la oportunidad de ser ciudadano estadounidense, pero México le ofreció elementos concretos para crear, aceptar y arraigar su nueva identidad: una cultura relacionada con la española, la presencia de los amigos y la existencia de este "microcosmos" de exiliados republicanos.

No obstante, aunque México se prestó a acoger a la mayoría de los intelectuales españoles, hay que tener en cuenta que los sindicatos de la industria cinematográfica, por su parte, limitaron la participación de trabajadores extranjeros en las películas. En consecuencia, los técnicos y artistas españoles tenían dificultades para encontrar trabajo dentro de una industria cinematográfica, que servía al estado en la construcción de la identidad mexicana. En el caso de *Los Olvidados*, como relata Millán Agudo[91], Buñuel se rodeó de los exiliados españoles para rodar la película, burlando las normas de los sindicatos y subvirtiendo ya desde la producción y génesis de la película, lo que describiría, años después, como "uno de los grandes problemas de México, hoy como ayer, es un nacionalismo llevado al extremo que delata un profundo complejo de inferioridad."[92]

Y es que México se hallaba inmerso en el proceso de construcción de una identidad nacional y cultural. Además, la situación en Europa y Estados Unidos, debido a la Guerra Mundial, era propicia tanto para el desarrollismo económico del país, como para que estos movimientos de reafirmación nacional se gestasen. En cualquier caso,

[91] MILLÁN Agudo, F. J., "Miserias que engendran monstruos. Los Olvidados: contexto sociocultural, génesis del filme e influencias posteriores" en PEÑA, 2007, pp. 23-24.
[92] BUÑUEL, 1982, p. 235.

para entenderlo, es necesario describir brevemente el contexto histórico, social y cultural del momento.[93]

Buñuel llega a México en 1946. En aquel momento, México fue el refugio de muchos intelectuales republicanos españoles y en 1945 se estableció allí el gobierno español en el exilio. Como refiere Víctor Fuentes[94], ente 1938 y 1945, la capital mexicana era un centro cultural y artístico: "La sal del mundo se había reunido en México", dirá Neruda. Según Fuentes, Buñuel ya llega en el reflujo de ese momento, bajo la presidencia de Miguel Alemán (1946-1952), simpatizante de la ideología y de la economía estadounidense. Además, el país pasa por un período de bonanza económica y desde el gobierno y las instituciones hay una voluntad de continuar con la ilusión de la pos-revolución y de un México próspero.

En la esfera cinematográfica, la industria mexicana del momento era puramente comercial, gozaba de una edad dorada, y a partir sobre todo de la década de los 50, producirá melodramas populistas rezumantes de folclore, cuya imagen por excelencia era la estrella Jorge Negrete. Con este actor, Buñuel trabajó en *Gran Casino* (1947) y la película fracasó. En *El último suspiro*[95], el realizador justifica su "rendición" ante la industria.

> La necesidad en que me encontraba de vivir de mi trabajo y mantener con él a mi familia explica, quizá, que esas películas sean hoy diversamente apreciadas, cosa que comprendo. A veces, he tenido que aceptar temas que yo no había elegido y trabajar con actores mal adaptados a sus papeles. Sin embargo, lo he dicho a menudo, creo no haber rodado nunca una sola escena que fuese contraria a mis convicciones, a mi moral personal.

Ahora bien, el cine mexicano no debe apreciarse sólo como un éxito comercial del momento, sino que constituía un elemento muy importante para que el discurso nacional calase en el pueblo y al mismo tiempo traspasase las fronteras. La dimensión pedagógica del cine no ha sido ignorada por parte de los estados a la hora de

[93] Para conocer datos más extensos del contexto mexicano anterior y contemporáneo, vid. FUENTES, 2000; PEÑA, 2007; SÁNCHEZ Vidal, 2004.
[94] FUENTES, 2000, p.64.
[95] BUÑUEL, 1982, p.232.

promocionar y construir la identidad nacional y, no siendo el caso mexicano aislado, puede decirse que este tipo de cine responde a una pedagogía afirmativa en el sentido de que "desenvolve uma tese (ou uma história) conjunturalmente consentânea com os valores e as normas dominantes do contexto sociocultural em que se insere."[96] Miguel Alemán, presidente a la sazón, era consciente de esta dimensión pedagógica como puede deducirse de sus palabras:

> Nuestra cinematografía debe ser, por su calidad, un medio artístico y cultural que trasponga las fronteras para que el mundo conozca mejor a nuestro país: en su historia, su organización social, su folclore y sus paisajes. Urge que se mantenga esa calidad cada vez superada en la producción cinematográfica para corresponder al elevado concepto que de nuestro país se tiene en el extranjero.
>
> A los trabajadores de la industria les toca velar y esforzarse porque nuestro cine, además de una industria, sea la expresión leal de todo lo que es mexicano en la interpretación más cabal de la palabra y como aportación de lo nacional a lo universal.

Según Millán Agudo[97], estas palabras pronunciadas por el presidente semanas después del éxito de *Los Olvidados* en Cannes[98], tienen la intención de frenar más intentos como el de Buñuel y de poner los límites del cine en el país. Esta intención se reafirma en el discurso pronunciado el 15 de junio de 1951 por el subsecretario de Gobernación Ernesto P. Uruchurtu, que de forma inequívocamente directa, apela a los artistas extranjeros (a quienes México ha brindado su hospitalidad) a identificarse con la nación y a contribuir a la imagen de México como país fuerte y respetable, dada la influencia que el cine tiene como medio artístico y educativo.

Tal como Reia-Baptista[99] ha analizado, el cine de Buñuel no está al margen de la pedagogía, pero, hay que aclarar que el realizador practica una "pedagogía hereje", en el sentido de que "abre nuevos estilos que rompen la línea de los esquemas predominantes". *Los Olvidados* constituye también un ejercicio de "pedagogía hereje"

---

[96] REIA, 1995b, p.2.
[97] MILLÁN Agudo, Op. Cit, p.41.
[98] La película obtuvo en Cannes el Premio a la mejor realización y el Premio de la Crítica Internacional.
[99] REIA, 1995a.

demostrable en la ruptura de las normas artísticas, estéticas e ideológicas, aparentemente, tan bien acotadas en este contexto mexicano que nos ocupa, de tal manera, que Buñuel transgrede tanto los paradigmas estéticos, como los dogmas de la pragmática predominante.

Pero, antes de concretar dicho ejercicio de "pedagogía hereje" y su relación con la identidad, conviene referir un dato más sobre el contexto artístico mexicano y que ayudará a entender cuál era el discurso o narrativa preponderante. Aparte del cine, otro movimiento cultural responde a las mismas intenciones, me refiero al socialismo de los murales de Rivera, aunque la simbolización de la identidad mexicana es otra: la revolución, el indigenismo, la fiesta popular mexicana, la mitología azteca,… Por tanto, si nos preguntásemos quién es Buñuel dentro de este ámbito artístico, la respuesta es que sigue siendo un exiliado, un tripe exiliado, de la República Española primero, y, como dice Fuentes[100], empieza una batalla artístico-moral en el contexto mexicano "exiliado en dos frentes": el del cine comercial y el de las tendencias artísticas del momento como el muralismo, el realismo socialista y el neorrealismo italiano. En consecuencia, la identidad de Buñuel es la del exiliado español, pero, en su esencia, es la del artista que con su herejía se rebela y subvierte las normas de una identidad nacional "arduamente construida" por el estado mediante la práctica de una pedagogía artística y cinematográfica concreta. Las reacciones de ambos sectores a *Los Olvidados* así lo demuestran:

> Había intelectuales y artistas: el pintor mexicano Siqueiros, el poeta español León Felipe y su mujer mexicana Bertha y Lupe Martín, la esposa del pintor Diego Rivera. Cuando terminó la exhibición, Siqueiros estaba contento con la película, le parecía admirable. Lupe Martín me miraba cruzándose los brazos, y me decía: «No me hables.» Bertha (…) se me acercó como queriéndome meter las uñas en los ojos. «Es usted un miserable. Ofende usted a todo el mundo. Lo que muestra esta película no es México» (…) Jorge Negrete me encontró un día en el comedor de los estudios

[100] FUENTES, 2000, p. 65.

> cinematográficos. «¿Usted filmó Los olvidados?-me dijo, indignado-. Si llego yo a estar en México esos días, usted no habría hecho esa película.»[101]

Así pues, estas dos tendencias de la vida cultural mexicana son en aquel momento las oficiales y las institucionalizadas y, en mi opinión, son dos ejemplos muy evidentes de la manera como un estado puede apoyar la construcción de una identidad cultural y nacional mediante símbolos y narrativas concretas. A la luz de las palabras de Hall[102] podemos entender esto mucho mejor:

> As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um *discurso*- um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos (...) As culturas nacionais ao produzir sentidos sobre "a nação", sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam com seu presente e imagens que dela são construídas.

Considerando esto, en el discurso cultural mexicano existirían dos líneas convergentes en cuanto a su finalidad pragmática: por un lado, sirve de ejemplo, la recreación populista del cine de Emilio Fernández "El indio", cine folclórico, social y de alto contenido melodramático; y por otro lado, el muralismo de Rivera, con su mitificación del pasado mexicano y de una revolución que se institucionalizó. Y todo ello encajaría en los aspectos que Hall[103] desglosa en: *narrativa de uma nação, ênfase nas origens, na continuidade, na tradição e na intemporalidade, invenção da tradição, a éstoria do mito fundacional e a idéia de um povo ou folk puro e original.* Todo eso está en la identidad mexicana: el cine de la edad dorada, el muralismo, la revolución, el día de los muertos, los aztecas,… En resumen, dicho de otra manera, y mejor expresado por Octavio Paz[104]: "Ni la nación era comunista ni el Estado Mexicano lo era; sin embargo, el Estado adoptó como suyo un arte que expresaba ideas distintas y aun contrarias a las suyas".

---

[101] PÉREZ, 1993, p.55.
[102] HALL, 2005, p. 50.
[103] HALL, 2005, pp.52-55.
[104] PAZ, 1989, p. 55.

Vaya contradicción la del estado mexicano... Precisamente, fue Octavio Paz quien escribió un artículo defendiendo la película y, ante la falta del apoyo del gobierno mexicano en la promoción, lo repartió en el festival de Cannes, titulándolo "El poeta Buñuel" [105] y convirtiéndose posteriormente en uno de los textos fundamentales sobre *Los Olvidados*:

> A pesar de la universalidad de su tema, de la ausencia de color local y de la extrema desnudez de su construcción posee un acento que no hay más remedio que llamar racial (en el sentido en que los toros tienen casta). La miseria y el abandono pueden darse en cualquier parte del mundo, pero la pasión encarnizada con que están descritas pertenece al gran arte español.

Octavio Paz dice después que Buñuel descubre sin proponérselo en la secuencia del sueño de Pedro arquetipos del pueblo mexicano. La estrategia de sus palabras, en parte dirigidas también al gobierno mexicano, parece que es la de lanzar la pelota al otro lado del charco, con el fin de suavizar las reacciones de algunos de sus compatriotas. Conocedor del discurso de su país, justifica la crudeza de las imágenes como una influencia de la tradición artística española, dicho de otro modo, pertenecen a la identidad española de Buñuel. Asimismo, cuando habla del descubrimiento de arquetipos en la escena del sueño, incluye a la película en la narrativa institucional de la identidad mexicana.

Con todo, es evidente que esta construcción del discurso de identidad nacional y cultural que emanaba desde las instituciones se arraigó en el pueblo como una única narrativa monopolizadora. En *El último suspiro* Buñuel cuenta que una de las peluqueras abandonó el rodaje al ver la escena en la que la madre rechaza a Pedro porque ninguna madre mexicana se comportaría así. Esta reacción es un ejemplo claro de la dimensión pedagógica del cine para establecer modelos de comportamiento sociales. Dicha escena, constituye un ejercicio de "pedagogía hereje", puesto que subvierte el paradigma cinematográfico de los melodramas y musicales, en los que se había construido la imagen de una arcadia mexicana, simbolizada, en esencia, por el personaje del charro y el paisaje bucólico de los ranchos. Esta transgresión de Buñuel

[105] PEÑA, 2007, p. 38.

se fundamenta en la realidad investigada, como testimonian los documentos de preparación al rodaje de *Los* Olvidados, ya que recorrió y fotografió las "ciudades perdidas" mexicanas. Si bien, de acuerdo con la universalidad del tema, la génesis de la idea de *Los Olvidados* podría estar en una imagen que Buñuel describe de los basureros de *Los Ángeles*[106].

> Paseando en coche descubrí un día el inmenso vertedero de basuras de Los Ángeles (…) Había allí de todo, desperdicios, pianos de cola, casas enteras. En el fondo de la fosa, en una parte despejada en medio de los amontonamientos de desechos, se veían dos o tres casa habitadas. De una de esas casas vi salir una muchacha de catorce o quince años, e imaginé que ella vivía una historia de amor en ese decorado del fin del mundo.

Volviendo a esa investigación de la realidad mexicana, puede decirse que responde a una visión peculiar de Buñuel, que establece así cierta distancia del Neorrealismo italiano. Con respecto a este, como refiere Fuentes[107], el pintor Siqueiros lo reclamaba para el arte y cine mexicano, sin embargo, Buñuel se distancia proponiendo una "visión integral de la realidad", que entronca con la tradición realista española y lo real-maravilloso.

Tomando todo lo dicho hasta ahora en consideración, puede decirse que la razón de ese primer rechazo de *Los Olvidados* fue el no corresponderse o seguir como dogmas ninguna de las tendencias culturales oficiales, como expresan anecdóticamente las palabras de uno de los técnicos de rodaje: "Pero, ¿por qué no hace usted una verdadera película mexicana, en lugar de una película miserable como ésta?"[108]

Y también alguna de las críticas. De las disponibles, he seleccionado ésta que llevaba el título de "Sadismo cinematográfico"[109], por ser evidente en sus palabras y por usar el crítico la identidad mexicana para atacar la película de Buñuel:

---

[106] SÁNCHEZ, 2004, p. 24.
[107] FUENTES, 2000, p. 69.
[108] BUÑUEL, 1982, p. 235.
[109] "Sadismo cinematográfico", Ovaciones, Crítica (México DF, 10 de noviembre de 1950) en PEÑA, 2007, p. 485.

> Ayer se estrenó la película Los Olvidados. Ya se consumó la ignonimia. Buñuels[110] salió con la suya, con la injusta actitud para con México, para con el cine mexicano, para con la sociedad y para con los pobres olvidados. (…)
> No es la crudeza del film lo que nos asusta, es la mirada inaudita que Buñuels puso en la película, que sitúa dolorosamente nuestro México para desprestigio de nuestro pueblo.
> Creemos, como todos, que la delincuencia infantil habite en México como en todas las grandes capitales: pero Buñuels se ensaña con sadismo increíble en la maldad de los niños mexicanos. Para mayor lucimiento de su triste faena, Buñuels centraliza la atención en una madre, mala, de facciones indígenas-Estela Inda- mexicanísima, que además se entrega al odioso amigo de su hijo.

Sin folclore, sin progreso y pesimista como se advierte en el prólogo, la película se salía de los cánones del momento, pero de una manera estética y técnica, Buñuel se sirvió de los paradigmas establecidos: "Fue una idea mía para que pasara la película. Como yo veía que era un tema en el cine mexicano de entonces se me ocurrió poner esa advertencia."[111] El realizador se refiere a la voz en off del narrador que nos introduce en la historia.

> Las grandes ciudades modernas, Nueva York, París, Londres, esconden tras sus magníficos edificios hogares de miseria que albergan niños malnutridos, sin higiene, sin escuela, semillero de futuros delincuentes. La sociedad trata de corregir este mal, pero el éxito de sus esfuerzos es muy limitado. Sólo en un futuro próximo podrán ser reivindicados los derechos del niño y del adolescente para que sean útiles a la sociedad. México, la gran ciudad moderna, no es la excepción a la regla universal, y por eso esta película está basada en hechos de la vida real, no es optimista y deja la solución del problema a las fuerzas progresistas de la sociedad.

Por mucho que la voz en off hiciese esta advertencia, lo que Buñuel retrata en su película son las "ciudades perdidas" mexicanas. Por ejemplo, cuidó la identidad

[110] Algunos críticos y periodistas mexicanos escribían mal el apellido del realizador.
[111] PÉREZ, 1993, p. 53.

mexicana desde el desarrollo del guión: Pedro de Urdimalas[112], que también quiso desligarse de la película, se encargó de adaptar los diálogos al sociolecto mexicano. También, se preocupó por las localizaciones, que buscó recorriendo disfrazado con ropa vieja los arrabales de México DF. Sin embargo, fue criticado por no ser fiel a esa realidad mexicana, conocida y construida más bien en las pantallas, como demuestra la respuesta del director, basada en su investigación durante la preproducción de la película: "«Buñuel no sabe una palabra de lo que es México. Aparecen en su película chozas miserables en las que hay camas de bronce». Aún en las «ciudades perdidas», un matrimonio pobre lo primero que compra es una cama de bronce."[113]

En definitiva, Buñuel no habría conseguido levantar tantas ampollas si desde el punto de vista narrativo, estético y técnico no hubiese cuidado los aspectos de realidad y mexicanidad de la película. Así lo hizo en los diálogos y en el realismo de las localizaciones, de los decorados, de la pobreza, del comportamiento de los personajes. Todo ello, en conjunto, conforma una estética realista del horror y de la ruina, con una total ausencia de idealización.

Además, el inicio de *Los Olvidados* sigue la convención de las películas mexicanas a la que Buñuel hace referencia, verbigracia, el prólogo de Río Escondido (Emilio *Indio* Fernández, 1948):

> Esta historia no se refiere precisamente al México de hoy, ni ha sido nuestra intención situarla dentro de él. Aspira a simbolizar el drama de un pueblo que como todos los grandes pueblos del mundo ha surgido de un destino de sangre y está en marcha hacia superiores y gloriosas realizaciones.

Leyendo estos dos prólogos, podemos entender mejor de qué forma Buñuel rompió las expectativas de un público cuya *literacia* había sido educada a través del ejercicio de una pedagogía que afirmaba y construía la narrativa de una identidad nacional concreta y, aparentemente, natural. Y esas expectativas se rompen con la *literacia*, llamémosla así, que Buñuel hace del paradigma cinematográfico mexicano,

[112] Para más datos sobre quienes intervinieron en el guión, vid. PEÑA, 2007, p. 62.
[113] PÉREZ, 1993, p. 55.

en concreto, ejercitando su pedagogía hereje al desnudar al melodrama, entre otras cosas, de su dulzura, de sus lágrimas y, en resumen, del final feliz.

Volviendo al inicio de este capítulo y a modo de conclusión, no deja de ser paradójico que *Los Olvidados*, que subvirtió de tal forma la narrativa concreta de una nación, haya sido finalmente reconocida como elemento de la identidad cultural mexicana ante el mundo, proyectándose acompañada del final realizado para la censura. Sea como fuere, el resultado ha sido que Buñuel abrió el camino para otras trayectorias del cine latinoamericano social, que se ha convertido, para desgracia de la realidad, en su seña de identidad, pero que al mismo tiempo, en su defensa, dota de identidad ante el mundo, a los olvidados en los márgenes del desarrollo global.

3.1.3. REPRESENTATION. INTERTEXTUALIDADES CON OTRAS ÁREAS ARTÍSTICAS

En este apartado trataré brevemente algunas de las intertextualidades observadas, ya que gran parte de la crítica ha señalado dichas relaciones de intertextualidad entre *Los Olvidados* y otras áreas artísticas española, tanto en lo estético como en la temática. Fundamentalmente, se ha asociado la película a la Picaresca[114] y la tradición realista españolas. El primero en señalarlo fue Octavio Paz:

> Su realismo, como el de la mejor tradición española -Goya, Quevedo, la novela picaresca, Valle-Inclán, Picasso- consiste en un despiadado cuerpo a cuerpo con la realidad. (…)
> Ese mendigo ciego ya lo hemos visto en *El lazarillo de Tormes.* Esas mujeres, esos borrachos, esos cretinos, esos asesinos, esos inocentes, los hemos visto en Quevedo y en Galdós, los vislumbramos en Cervantes, los han retratado Velázquez y Murillo. Esos palos -palos de ciego- son los mismos que se oyen en todo el teatro español.[115]

[114] El personaje del ciego Don Carmelo es el ejemplo más evidente. En el proceso de localización, Buñuel fotografió a un ciego músico mexicano que también le sirvió de inspiración. Cfr. PEÑA, 2007, 322.
[115] PAZ, O. , op. cit. en PEÑA, 2007, pp. 544-545.

Sánchez Vidal reconoce también *La Busca* de Pío Baroja como uno de los antecedentes literarios de la película, ya que la novela supone un antes y un después para el género picaresco con la introducción de la exploración de los márgenes urbanos. Algún episodio de la novela y de la película parece coincidir.

> El muchacho entró a gatas en la cueva y salió poco después con la pierna del cojo de palo del Cojo en una mano y en la otra un puchero.
> -¡Cojo! ¡Cojo!- gritó
> A los gritos se presentó el lisiado en la boca de la cueva, apoyándose en las manos, andando a rastras, vociferando y blasfemando con furia.[116]

Este fragmento de La Busca recuerda al momento en que los chicos roban el carrito del hombre sin piernas.

Otra fuente reconocida son los Caprichos de Goya[117]. Para ilustrar mejor la relación estética y temática entre Goya y Los Olvidados, he seleccionado algunas imágenes[118] de la película y de obras del pintor que considero que muestran bien dicha intertextualidad. Esta selección parte de las afirmaciones de la crítica estableciendo la obra de Goya como una de las fuentes de las que bebe Buñuel[119]. A partir de la búsqueda y comprobación de dicha intertextualidad, he descubierto otras que desconocía y que ilustro con las imágenes.

Una de las utilidades de la búsqueda de estas analogías es que puede ser una actividad propuesta al alumno con el objetivo de enriquecer su conocimiento de la cultura española. Así, partiendo de *Los Olvidados* y Luis Buñuel, la finalidad sería comprender no sólo las relaciones con otras artes, sino con ese continuum realista español al que se han referido diversos críticos al abordar el arte, la literatura y el cine español. Precisamente, parte del siguiente capítulo versa sobre dicha tradición española.

---

[116] Apud SÁNCHEZ, 2004, p. 14.
[117] Concretamente los Caprichos 19, 20 y 21. Cfr. SÁNCHEZ, 2004, 86.
[118] Imágenes extraídas del DVD *Los Olvidados* (Colección Luis Buñuel, 2007, S.A.V./Televisa).
[119] Cfr. "Su primer estrato fue netamente ibérico y remite a la iconografía de su paisano Goya". (GUBERN, 2004, p.170). Sobre las fuentes de Buñuel vid. GUBERN, 2004.

Fig. 8. ***La riña en la Venta Nueva*****. 1777. Óleo sobre lienzo. 275 x 414 cm. Museo del Prado. Jaibo golpea a Julián hasta matarlo.**

Fig. 9. Capricho nº 20.
Marta golpea con la escoba a unos gallos peleándose y Pedro recuerda el asesinato de Julián al verla.

Fig. 10. ***La riña en la Venta Nueva*****. Detalle. 1777. Óleo sobre lienzo. 275 x 414 cm. Museo del Prado.**
Pedro se pelea en la granja escuela y mata a palos a dos gallinas.

Fig. 11. *El Lazarillo de Tormes*. 1808-1812. Óleo sobre lienzo. 80 x 65 cm. Colección Fernández de Araoz y Marañon.

El ciego amenaza a Ojitos para que le diga con quién hablaba (Jaibo).

3.2. NAZARÍN

3.2.1. LA ADAPTACIÓN. NAZARÍN Y SADE

> ***Nazarín*** no es una de las grandes novelas de Galdós, y tampoco ***Tristana.*** No se comparan con *Fortunata y Jacinta* o la serie de *Torquemada*. Cuando filmo una novela, me siento más libre si no es una obra maestra, porque así no me cohíbo para transformar y meter todo lo que quiero. En las grandes obras hay un gran lenguaje literario ¿y cómo hace usted para pasar eso a la pantalla?[120]

Buñuel se convierte en lector de Galdós bastante tarde, en el exilio y dice encontrar en sus obras elementos surrealistas. De *Nazarín* le interesa el personaje y su historia, pero sobre todo el personaje, que le es muy cercano, como cuenta en *Buñuel por Buñuel.* Es curioso como se compara constantemente con el personaje de Nazarín: "Nazarín acaso termine creyendo más en el individuo que en Dios o la sociedad. Yo también creo más en el individuo que en la sociedad."[121]

Según Víctor Fuentes[122], *Nazarín*, junto con *Los Olvidados* y *Viridiana* forma una trilogía que se adscribe dentro de la veta del realismo-naturalismo español, que aúna realidad y fantasía, y tiene un fondo ético, de comprensión y tolerancia con los aspectos más bajos del ser humano. Por parte de la crítica literaria existe una tendencia a insistir en las peculiaridades propias del realismo español, sobre todo frente al naturalismo francés. En cualquier caso, parece que el realismo entronca a importantes artistas españoles como por ejemplo Cervantes, Velázquez, Goya o Galdós.

Con respecto a Buñuel y Galdós, difícilmente diré algo nuevo, porque tanto de uno como de otro, se han escrito ríos de tinta, y de la relación establecida entre los dos también. Así lo advierte Fuentes: "En la última década y con la proliferación de estudios sobre Buñuel el tema ha conocido un verdadero alud de artículos, tesis

[120] PÉREZ, 1993, p. 104.
[121] PÉREZ, 1993, p. 108.
[122] FUENTES, 1993, p.129.

doctorales y hasta libros"[123] Sin embargo, me parece interesante establecer algunos marcos para esta aproximación a *Nazarín.*

No voy a analizar la adaptación que Buñuel hace de Nazarín, puesto que existen estudios que acertadamente comparan novela y película como los realizados por Víctor Fuentes y Arantxa Aguirre, en los que se profundiza más sobre la interpretación y la adaptación de Nazarín.

Sin embargo, en lo que se refiere a interpretación, sí me parece interesante resaltar la lectura de la novela de Galdós a la luz de Sade. Puede decirse que la tesis de la película es la "inutilidad de la virtud", en la misma línea de *Justine et les malheurs de la vertu,* "el amor y la generosidad no tienen sentido."[124] Cabe decir que ya en la novela de Galdós se apunta este tema: "¿Para qué sirve un santo? Para nada de Dios."[125] Pero lo que en la novela es una pregunta, una apreciación de los personajes sobre el protagonista, en la película se resuelve en una tesis vehiculada por Nazarín, sobre todo en el final diferente. Para Aguirre, a diferencia de Buñuel, Galdós cree que la acción virtuosa de uno tiene la capacidad de propagarse al cuerpo social y la tesis de la novela es que, a pesar de todo, la virtud individual, traducida en actos de amor, tiene sentido. Con respecto a estas ideas, Buñuel se muestra completamente escéptico. [126] Por otra parte, se ha reconocido la relación entre el personaje de Nazarín y el Quijote, tanto en la novela, como en la película, por ello, Buñuel lo define como un "quijote del sacerdocio".

Si analizamos estas tres referencias literarias concretas, puede decirse que el "cronotopo" compartido por todas ellas (Quijote, Justine, Nazarín) y la película es el del camino recorrido por un personaje al que le suceden una serie de aventuras, es decir, engloba a todas ellas en un mismo género, que en la literatura se denomina "novela de aventuras". Quijote sale a "desfacer entuertos", pero es un loco que entra y sale del camino, yendo y viniendo de su locura. Justine, acusada de un crimen, se encuentra con Juliette en una diligencia y le relatará las desdichas sucedidas en el

[123] FUENTES, 2005, p. 170.
[124] AGUIRRE, 2006, p. 169.
[125] PÉREZ GALDÓS, 1895,p. 112.
[126] AGUIRRE, 2006, p. 153.

empeño de conservar la virtud. Juliette y Justinte son hermanas y huerfánas, pero hasta que Justine termina su relato no sucede la anagnórisis. Si Quijote es un personaje que defiende sus ideales con vehemencia, Justine es inocente y abúlica. Aunque en Nazarín hay algún episodio quijotesco, no es vehemente, sino que, en cierta medida comparte la abulia de Justine. Los tres personajes participan la persecución de un ideal, el de Nazarín es el cristianismo y comparte con Quijote ,el fracaso de sus aventuras, y, con Justine, el fracaso final de la virtud en una sociedad viciosa. Al mismo tiempo los tres son personajes anacrónicos o inadaptados a la sociedad en la que se insertan. Podría decirse, apoyándose en las palabras de Buñuel, que esa tesis de la "inutilidad de la virtud" debe completarse con la conciencia de crisis de la sociedad: "No creo más en el progreso social. Sólo puedo creer en unos pocos individuos excepcionales y de buena fe, aunque fracasen como Nazarín."[127]

Teniendo en cuenta este sentido, la película critica la conciencia burguesa de la plena confianza en el progreso, donde personajes como Nazarín no tienen cabida, como ya se discute al inicio de la novela. En el capítulo V de la primera parte, el periodista (narrador testigo) y el repórter intercambian impresiones:

> -Este hombre es un sinvergüenza-me dijo el repórter-, un cínico de mucho talento, que ha encontrado la piedra filosofal de la gandulería. (...)
>
> -No nos precipitemos, amigo mío, a formular juicios temerarios, que la realidad podría desmentir. Si usted no lo tiene a mal, volveremos y observaremos despacio sus acciones. (…)
>
> -...La sociedad, a fuer de tutora y enfermera, debe considerar estos tipos como corruptores de la Humanidad, en buena ley económico-política, y encerrarlos en un asilo benéfico.[128]

Sin embargo, a pesar de las conclusiones que podamos extraer, Buñuel fue un personaje contradictorio y siempre nos queda la duda de cuál es el comportamiento censurado y la pregunta permanece abierta y sin resolver: ¿es Nazarín un santo o un loco? En este sentido, comparte con la novela de Sade, *Justine o le malheurs de la vertu* y con parte de la tradición literaria mundial la práctica del "exemplum

[127] PÉREZ, 1993, p. 108.
[128] PÉREZ GALDÓS, 1895, pp. 109-110.

excontrario", es decir, el ejercicio de una pedagogía cinematográfica hereje. Esto provoca dudas sobre el sentido último del texto, como suscitan los versos del *Libro de Buen Amor*:

> Tú, Señor e Dios mío, que el omne formeste,
> enforma e ayuda a mí, el tu açipreste,
> que pueda fazer un libro de buen amor aqueste,
> que los cuerpos alegre, e a las almas preste.
> (Arcipreste de Hita, Libro de Buen Amor)

3.2.2. LITERATURA Y CINE. EL ESPACIO, LOS PERSONAJES Y EL NARRADOR

Fuera de la interpretación del sentido de la película, me interesa centrarme en tres aspectos de la adaptación: el espacio, los personajes y la narración. La finalidad es la creación de actividades que ayuden a comprender esto, mejorando así la *literacia* fílmica y literaria mediante el conocimiento de convenciones de la literatura realista de Galdós y del cine de Buñuel. Para ello, he comparado la primera parte de la novela con las secuencias iniciales de la película hasta el momento de la entrevista a Nazarín. Para ejemplificar el análisis, he seleccionado varios fragmentos de la novela, citados a continuación:

La casa de huéspedes

> El portal del edificio era como de mesón, ancho, con todo el revoco desconchado en mil fantásticos dibujos, dejando ver aquí y allí el hueso de la pared desnudo y con una faja de suciedad a un lado y otro, señal del roce continuo de personas más que de caballerías. Un puesto de bebidas —botellas y garrafas, caja de polvoriento vidrio llena de azucarillos y asediada de moscas, todo sobre una mesa cojitranca y sucia—, reducía la entrada a proporciones regulares. El patio, mal empedrado y peor barrido, como el

portal, y con hoyos profundos, a trechos hierba raquítica, charcos, barrizales o cascotes de pucheros y botijos, era de una irregularidad más que pintoresca, fantástica. El lienzo del Sur debió de pertenecer a los antiguos edificios del corral famoso; lo demás, de diferentes épocas, pudiera pasar por una broma arquitectónica: ventanas que querían bajar, puertas que se estiraban para subir, barandillas convertidas en tabiques, paredes rezumadas por la humedad, canalones oxidados y torcidos, tejas en los alféizares, planchas de cinc claveteadas sobre podridas maderas para cerrar un hueco, ángulos chafados, paramentos con cruces y garabatos de cal fresca, caballetes erizados de vidrios y cascos de botellas para amedrentar a la ratería; por un lado, pies derechos carcomidos sustentando una galería que se inclina como un barco varado; por otro, puertas de cuarterones con gateras tan grandes que por ellas cabrían tigres si allí los hubiese; rejas de color de canela; trozos de ladrillo amoratado, como coágulos de sangre; y, por fin, los escarceos de la luz y la sombra en todos aquellos ángulos cortantes y oquedades siniestras.[129]

Los dos periodistas (el repórter y el narrador-testigo)

A un periodista de los de nuevo cuño, de estos que designamos con el exótico nombre de repórter, de estos que corren tras de la información, como el galgo a los alcances de la liebre, y persiguen el incendio, la bronca, el suicidio, el crimen cómico o trágico, el hundimiento de un edificio y cuantos sucesos afectan al orden público y a la Justicia en tiempos comunes o a la higiene en días de epidemia, debo el descubrimiento de la casa de huéspedes de la tía Chanfaina (en la fe de bautismo Estefanía), situada en una calle cuya mezquindad y pobreza contrastan del modo más irónico con su altísono y coruscante nombre: calle de las Amazonas.[130]

[129] PÉREZ GALDÓS, 1895, pp. 80-81.
[130] PÉREZ GALDÓS, 1895, p. 77.

Chanfaina

Antes de internarnos, dióme el repórter noticias preciosas, que en vez De satisfacer mi curiosidad, excitáronla más. La señora Chanfaina aposentaba en otros tiempos gentes de mejor pelo: estudiantes de Veterinaria, trajineros tan brutos como buenos pagadores; pero como el movimiento se iba de aquel barrio en derechura de la plaza de la Cebada, la calidad de sus inquilinos desmerecía visiblemente. A unos les tenía por el pago exclusivo de la llamada habitación, comiendo por cuenta de ellos; a otros les alojaba y mantenía. (...) Subimos, al fin, deseando ver todos los escondrijos de la extraña mansión, guarida de una tan fecunda y lastimosa parte de la Humanidad, y en un cuartucho, cuyo piso de rotos baldosines imitaba en las subidas y bajadas a las olas de un proceloso mar, vimos a Estefanía, en chancletas, lavándose las manazas, que después se enjugó en su delantal de arpillera; la panza voluminosa, los brazos hercúleos, el seno emulando en proporciones a la barriga y cargando sobre ella, por no avenirse con apreturas de corsé, el cuello ancho, carnoso y con un morrillo como el de un toro, la cara encendida y con restos bien marcados de una belleza de brocha gorda, abultada, barroca, llamativa, como la de una ninfa de pintura de techos, dibujada para ser vista de lejos, y que se ve de cerca.

El cabello era gris, bien peinado con sinfín de garabatos, ondas y sortijillas. Lo demás de la persona anunciaba desaliño y falta absoluta de coquetería y arreglo. Nos saludó con franca risa, y a las preguntas de mi amigo contestó que se hallaba muy harta de aquel trajín y que el mejor día lo abandonaba todo para meterse en las Hermanitas, o donde almas caritativas quisieran recogerla; que su negocio era una pura esclavitud, pues no hay cosa peor que bregar con gente pobre, mayormente si se tiene un natural compasivo, como el suyo. Porque ella, según nos dijo, nunca tuvo cara para pedir lo que se le debía, y así toda aquella gentualla estaba en su casa como en país conquistado; unos le pagaban; otros, no, y alguno se marchaba quitándole plato, cuchara o pieza de ropa. Lo que hacía ella era gritar, eso sí, chillar mucho, por lo cual espantaba a la gente; pero las obras no correspondían al grito ni al gesto, pues si despotricando, era un suponer, no había garganta tan sonora como la suya, ni vocablos más tremebundos, luego se dejaba

quitar el pan de la boca y el más tonto la llevaba y la traía atada con una hebra de seda. Hizo, en fin, la descripción de su carácter con una sinceridad que parecía de ley, no fingida, y el último argumento que expuso fue que después de veintitantos años en aquel nidal de ratas, aposentando gente de todos pelos, no había podido guardar dos pesetas para contar con algún respiro en caso de enfermedad.[131]

Las mujeres

Esto decía, cuando entraron alborotando cuatro mujeres con careta, entendiéndose por ello no el antifaz de cartón, o trapo, prenda de Carnaval, sino la mano de pintura que se habían dado aquellas indinas con blanquete, chapas de carmín en los carrillos, los labios como ensangrentados y otros asquerosos afeites, falsos lunares, cejas ennegrecidas, y la caída de ojos también con algo de mano de gato, para poetizar la mirada. Despedían las tales de sus manos y ropas un perfume barato, que daba el quién vive a nuestras narices, y por esto y por su lenguaje al punto comprendimos que nos hallábamos en medio de lo más abyecto y zarrapastroso de la especie humano. Al pronto, habría podido creerse que eran máscaras y el colorete una forma extravagante de disfraz carnavalesco. Tal fue mi primera impresión; pero no tardé en conocer que la pintura era en ellas por todos estilos ordinaria, o que vivían siempre en Carnestolendas. Yo no sé qué demonios de enredo se traían, pues como las cuatro y Chanfa hablaban a un tiempo con voces desaforadas y ademanes ridículos, tan pronto furiosas como risueñas, no pudimos enterarnos. Pero ello era cosa de un papel de alfileres y de un hombre. ¿Qué había pasado con los alfileres? ¿Quién era el hombre?[132]

[131] PÉREZ GALDÓS, 1895, pp. 84-86.
[132] PÉREZ GALDÓS, 1895, p. 87.

Nazarín

Era de mediana edad, o más bien joven prematuramente envejecido, rostro enjuto tirando a escuálido, nariz aguileña, ojos negros, trigueño color, la barba rapada, el tipo semítico más perfecto que fuera de la Morería he visto, un castizo árabe sin barbas. Vestía traje negro que al pronto me pareció balandrán; mas luego vi que era sotana.

-¿Pero es cura este hombre?-pregunté a mi amigo.

Y la respuesta afirmativa me incitó a una observación más atenta.[133]

(...)

Costó trabajo echarlas: por la escalera abajo iban soltando veneno y perfume, y en el patio tuvieron algo que despotricar con los gitanos, y hasta con los burros. Despejado el terreno, ya no pensamos más que en trabar conocimiento con Nazarín, y pidiéndole permiso nos colamos en su morada, subiendo por la angosta escalera que a ella conducía desde el portal. (…)

Recibiónos el padre Nazarín con una afabilidad fría, sin mostrar despego ni tampoco extremada finura, como si le fuera indiferente nuestra visita, o si creyese que no nos debía más cumplimientos que los elementales de la buena educación. (…)

«No, señores; yo no acostumbro denunciar...

-Pues qué... ¿le han robado a usted tantas veces, que ya el ser robado ha venido a ser para usted una costumbre?

-Sí, señor; muchas, siempre...

-¿Y lo dice tan fresco?

-No ven ustedes que yo no guardo nada. No sé lo que son llaves. Además, lo poco que poseo, es decir, lo que poseía, no vale el corto esfuerzo que se emplea para dar vueltas a una llave.

-No obstante, señor cura, la propiedad es propiedad, y lo que relativamente, según los cálculos de D. Hermógenes, para otro sería poco, para usted podrá ser mucho. Ya ve, hoy le han dejado hasta sin su modesto desayuno y sin camisa.

-Y hasta sin jabón para lavarme las manos... Paciencia y calma. Ya vendrán de alguna parte la camisa, el desayuno y el jabón. Además, señores míos, yo tengo mis ideas, las profeso con una convicción tan profunda como la fe en

[133] PÉREZ GALDÓS, 1895, pp. 88-89.

Cristo nuestro Padre. ¡La propiedad! Para mí no es más que un nombre vano, inventado por el egoísmo. Nada es de nadie. Todo es del primero que lo necesita.

-¡Bonita sociedad tendríamos si esas ideas prevalecieran! ¿Y cómo sabríamos quién era el primer necesitado? Habríamos de disputarnos, cuchillo en mano, ese derecho de primacía en la necesidad.

Sonriendo bondadosamente y con un poquitín de desdén, el clérigo me replicó en estos o parecidos términos:

«Si mira usted las cosas desde el punto de vista en que ahora estamos, claro que parece absurdo; pero hay que colocarse en las alturas, señor mío, para ver bien desde ellas. Desde abajo, rodeados de tantos artificios, nada vemos. En fin, como no trato de convencer a nadie, no sigo, y ustedes me dispensarán que...». (…)

De pregunta en pregunta, y después que supimos su edad, entre los treinta y los cuarenta, su origen, que era humilde, de familia de pastores, sus estudios, etc..., me arranqué a explorarle en terreno más delicado.

-Si tuviera yo la seguridad, padre Nazarín, de que no me tenía usted por impertinente, yo me permitiría hacerle dos o tres preguntillas.

-Todo lo que usted quiera.

-Usted me contesta o no me contesta, según le acomode. Y si me meto en lo que no me importa, me manda usted a paseo, y hemos concluido.

-Diga usted.

-¿Hablo con un sacerdote católico?

-Sí señor.

-¿Es usted ortodoxo, puramente ortodoxo? ¿No hay en sus ideas, o en sus costumbres, algo que le separe de la doctrina inmutable de la Iglesia?

-No señor -me respondió con sencillez que revelaba su sinceridad, y sin mostrarse sorprendido de la pregunta-. Jamás me he desviado de las enseñanzas de la Iglesia. Profeso la Fe de Cristo en toda su pureza, y nada hay en mí por donde pueda tildárseme.

-¿Alguna vez ha sufrido usted correctivo de sus superiores, de los que están encargados de definir esa doctrina, y de aplicar los sagrados cánones?

-Jamás. Ni sospeché nunca que pudiera merecer correctivo ni admonición...

-Otra pregunta. ¿Predica usted?

-No señor. Rarísimas veces he subido al púlpito. Hablo en voz baja y familiarmente con los que quieren escucharme, y les digo lo que pienso.

-¿Y sus compañeros no han encontrado en usted algún vislumbre de herejía?

-No, señor. Poco hablo yo con ellos, porque rara vez me hablan ellos a mí, y los que lo hacen, me conocen lo bastante para saber que no hay en mi mente visos de herejía.

-¿Y posee usted sus licencias?

-Sí señor, y nunca, que yo sepa, se ha pensado en quitármelas.

-¿Dice usted misa?

-Siempre que me la encargan. No tengo costumbre de ir en busca de misas a las parroquias donde no conozco a nadie. La digo en San Cayetano cuando la hay para mí, y a veces en el Oratorio del Olivar. Pero no es todos los días ni mucho menos.

-¿Vive usted exclusivamente de eso?

-Sí señor.

-Su vida de usted, y no se ofenda, paréceme muy precaria.

-Bastante; pero mi conformidad le quita toda amargura. En absoluto me falta la ambición de bienestar. El día que tengo qué comer, como; y el día que no tengo qué comer, no como.

Dijo esto con tan sencilla ingenuidad, sin ningún dejo de afectación, que nos conmovimos mi amigo y yo..., ¡vaya si nos conmovimos! Pero aún faltaba mucho más que oír.

No nos hartábamos de preguntarle, y él a todo nos respondía sin mostrar fastidio de nuestra pesadez. Tampoco manifestaba la presunción natural en quien se ve objeto de un interrogatorio, o *interview*, como ahora se dice. (…)

«¿Y mañana? -le dijimos.

-Pues mañana no me faltará tampoco, y si me falta esperaremos al otro día, que nunca hay dos días seguidos rematadamente malos. (…)

-¿Y qué piensa usted -le preguntamos con pedantería, resueltos a apurar la interview-, de los problemas pendientes, del estado actual de la sociedad?

-Yo no sé nada de eso -respondió encogiéndose de hombros-. No sé más sino que a medida que avanza lo que ustedes entienden por cultura, y cunde el llamado progreso, y se aumenta la maquinaria, y se acumulan

riquezas, es mayor el número de pobres, y la pobreza es más negra, más triste, más displicente. Eso es lo que yo quisiera evitar, que los pobres, es decir, los míos, se hallen tan tocados de la maldita misantropía. Crean ustedes que entre todo lo que se ha perdido, ninguna pérdida es tan lamentable como la de la paciencia. Alguna existe aún desperdigada por ahí, y el día que se agote, adiós mundo. Que se descubra un nuevo filón de esa gran virtud, la primera y más hermosa que nos enseñó Jesucristo, y verán ustedes qué pronto se arregla todo.

-Por lo visto es usted un apóstol de la paciencia.

-Yo no soy apóstol, señor mío, ni tengo tales pretensiones.

-Enseña usted con el ejemplo.

-Hago lo que me inspira mi conciencia, y si de ello, de mis acciones resulta algún ejemplo, y alguien quiere tomarlo, mejor.

-Su credo de usted, en la relación social, es, según veo, la pasividad.

-Usted lo ha dicho.

-Porque usted se deja robar, y no protesta.

-Sí señor, me dejo robar y no protesto.

-Porque usted no pretende mejorar de posición, ni pide a sus superiores que le den medios de vivir dentro de su estado religioso.

-Así es; yo no pretendo, yo no pido.

-Usted come cuando tiene qué comer, y cuando no, no come.

-Justamente... no como.

-¿Y si le arrojan de la casa...?

-Me voy.

-¿Y si no encuentra quien le dé otra...?

-Duermo en el campo. No es la primera vez.

-¿Y si no hay quien le alimente...?

-El campo, el campo...

-Y por lo que he visto, le injurian a usted mujerzuelas, y usted se calla, y aguanta.

-Sí señor, callo y aguanto. No sé lo que es enfadarme. El enemigo es desconocido para mí.

-¿Y si le ultrajasen de obra, si le abofetearan...?

-Sufriría con paciencia.

-¿Y si le acusaran de falsos delitos...?

-No me defendería. Absuelto en mi conciencia, nada me importarían las acusaciones.

-¿Pero usted no sabe que hay leyes, y tribunales que le defenderían de los malvados?

-Dudo que haya tales cosas; dudo que amparen al débil contra el fuerte; pero aunque existiera todo eso que usted dice, mi tribunal es el de Dios, y para ganar mis litigios en ese, no necesito papel sellado, ni abogado, ni pedir tarjetas de recomendación.

-En esa pasividad, llevada a tal extremo, veo un valor heroico.

-No sé... Para mí no es mérito.

-Porque usted desafía los ultrajes, el hambre, la miseria, las persecuciones, las calumnias, y cuantos males nos rodean, ya provengan de la Naturaleza, ya de la Sociedad.

-Yo no los desafío, los aguanto.

-¿Y no piensa usted en el día de mañana?

-Jamás.

-¿Ni se aflige al considerar que mañana no tendrá cama en que dormir, ni un pedazo de pan que llevar a la boca?

-No señor, no me aflijo por eso.

-¿Cuenta usted con almas caritativas, como esta señora Chanfaina, que parece un demonio y no lo es?

-No señor, no lo es.

-¿Y no cree usted que la dignidad de un sacerdote es incompatible con la humillación de recibir limosna?

-No señor: la limosna no envilece al que la recibe, ni en nada vulnera su dignidad.

-¿De modo que usted no siente herido su amor propio cuando le dan algún socorro?

-No señor.

-Y es de presumir que algo de lo que usted reciba pasará a manos de otros más necesitados, o que lo parezcan.

-Alguna vez.

-¿Y usted recibe socorros, para usted exclusivamente, cuando los necesita?

-¿Qué duda tiene?

-¿Y no se sonroja al recibirlos?

-Nunca. ¿Por qué había de sonrojarme?

-¿De modo que si nosotros, ahora... pongo por caso..., condolidos de su triste situación, pusiéramos en manos de usted... parte de lo que llevamos en el bolsillo...?

-Lo tomaría.

Lo dijo con tal candor y naturalidad, que no podríamos sospechar que le movieran a pensar y expresarse de tal manera ni el cinismo ni la afectación de humildad, máscara de un desmedido orgullo. Ya era hora de que termináramos nuestro interrogatorio, que más bien iba tocando en fisgoneo importuno, y nos despedimos de don Nazario celebrando con frases sinceras la feliz casualidad a que debíamos su conocimiento. Él nos agradeció mucho la visita y nuestras afectuosas manifestaciones, y nos acompañó hasta la puerta. Mi amigo y yo habíamos dejado sobre la mesa algunas monedas de plata, que ni siquiera miramos, incapaces de calcular las necesidades de aquel ambicioso de la pobreza: a bulto nos desprendimos de aquella corta suma, que en total pasaría de dos duros sin llegar a tres.[134]

Leyendo la primera parte de la novela y comparándola con el inicio de la película, se aprecia que en el contenido, la adaptación de Buñuel es bastante fiel. También lo es en cuanto a la forma, ya que, como veremos, Buñuel traduce las convenciones literarias del Realismo a convenciones cinematográficas clásicas.

Para comprender esto último, hay que partir de las diferencias entre el lenguaje del texto escrito y el del audiovisual. El carácter análogo de la imagen permite presentar simultáneamente espacio y personajes, mientras que en la novela la descripción del espacio y de los personajes detiene el tiempo de la narración, del devenir de los sucesos.

Según Sánchez: "El relato literario, siempre que considera el espacio se refiere al espacio físico, al lugar donde se ubican los personajes en cuyo entorno hay objetos, muebles, casas, árboles, montañas,... que vienen caracterizados según el narrador lo establezca en función de su relieve dramático con valores concretos (casa acogedora o

[134] PÉREZ GALDÓS, 1895, pp. 96-108.

sombría, mecedora objeto de confidencias, etc.).”[135] Ese espacio puede ser existencial, concreto, con un alto grado de referencialidad o, por el contrario, absolutamente ficticio, utópico, fruto de la fantasía del autor.

La novela comienza con la descripción y la historia de la Calle de las Amazonas contada por el narrador testigo, que relata cómo acompañado de un amigo repórter conoció aquel lugar un martes de Carnaval. Los datos históricos sobre el origen del nombre de la calle, la situación concreta en Madrid, la presencia del narrador-testigo de los hechos en la primera parte de la novela son mecanismos para dar verosimilitud al relato. Por lo tanto, el espacio descrito es concreto, así como el contexto del relato.

Asimismo, la película se sitúa en la Ciudad de México en los tiempos de la dictadura de Porfirio Cruz, que corresponderían con los tiempos del Madrid finisecular. Según Fuentes[136] este traslado de ambientación hace que la película pierda frente a la novela, la extraordinaria fuerza con que Galdós retrata los bajos fondos de la sociedad madrileña y que, frente a *Los Olvidado*s, Buñuel no logre la misma sensación de vida y verdad. Respetando esta opinión, creo que *Nazarín*, tanto novela, como película, se centran más en el personaje, como he argumentado en el apartado anterior, esto es lo que le interesa a Buñuel, es decir, dicho individuo inadaptado a la sociedad. Además, cabe considerar que, frente a otras novelas de Galdós, como por ejemplo, *Fortunata y Jacinta*, en la que el referente socio-histórico desempeña una función determinante, en *Nazarín* esto no sucede al pertenecer ya al llamado “naturalismo espiritualista” del autor.[137]

A pesar de ello, existe la voluntad de ambientar la película en un momento histórico concreto. En los títulos de crédito se suceden una serie de escenas costumbristas que, al menos, estéticamente, al tratarse de grabados, dan una pátina de verosimilitud a la ambientación, como si se tratasen de auténticos grabados de la época, parecidos a los que suelen acompañar a las ediciones de las novelas realistas. Éstos, unidos al sonido ambiental de la calle y la música, construyen la ambientación

[135] SÁNCHEZ, 2000, p.112.
[136] FUENTES, 2005, p. 177
[137] Vid. estudios críticos de las ediciones de *Fortunata y Jacinta* (Ed. Francisco Cauder*)* y *Nazarín* (Ed. Gregorio Torres Negrera).Cfr. AGUIRRE, 2006, P.152. Aguirre considera que *Nazarín* es ya una novela romántica.

de la película. El último de esos grabados se encadena con el inicio y con la fachada del "Mesón de Héroes", irónicamente titulado así por Buñuel. También por un encadenado entramos en el mesón, dónde aparecen en primer lugar las prostitutas, después el ingeniero y don Pablo y, por último, la señora Chanfa. La secuencia unitaria en cuanto al espacio (patio del mesón), hasta que aparece Nazarín en la Galería, tiene dos cortes: uno para presentarnos a D. Pablo y el ingeniero; otro cuando Nazarín llama a Chanfa. Aparte de estos cortes, lo más significativo es el travelling que nos va presentando a los personajes y el espacio. La profundidad de campo permite el paso de personajes de un segundo plano al primero, como cuando aparece Chanfa. La presentación de personajes no coincide linealmente con la novela, puesto que en esta sería así: el repórter, el periodista (narrador-testigo), la tía Chanfaina, las mujeres y Nazarín.

Lo interesante es que las convenciones cinematográficas empleadas lo convierten en un fragmento bastante descriptivo, mediante el uso de planos más largos, del travelling y de los movimientos de los personajes. Si bien en el cine, frente a la literatura, debido a las características de cada uno, es más difícil separar narración de descripción, creo que puede decirse que esta secuencia es bastante descriptiva, basándome en el análisis que de esto hace Sánchez Noriega:

> Mucho se ha escrito acerca de la combinación de fragmentos descriptivos u narrativos con que operan distintos novelistas (…) incluso se plantea que toda descripción es necesariamente narrativa. Pero ese debate no es del todo pertinente en el cine, donde la simultaneidad inherente a la imagen fílmica (…) rompe esa dualidad y, salvo una voluntad expresa de evitar descripciones, toda narración supone, al mismo tiempo, una descripción de los existentes (personajes y escenarios). Ello no significa que no existan en el cine fragmentos decididamente descriptivos, como aquellos en los que el plano dura más tiempo de lo necesario para comprender su contenido, la proliferación de planos de similar contenido y, sobre todo, los movimientos de cámara (travellings y panorámicas) que desvelan el espacio, particularmente cuando no hay movimiento en el interior del encuadre.[138]

[138] SÁNCHEZ, 2000, p. 121.

La transposición de los contenidos de la novela al lenguaje fílmico es bastante fiel, teniendo en cuenta que éstos se traducen usando convenciones cinematográficas clásicas. Hecho que no quiere decir que haya una coincidencia entre las convenciones literarias y las cinematográficas clásicas, puesto que si las comparamos sintácticamente difieren bastante, por ejemplo, la descripción de Galdós es poco fluida y acumulativa, debido a la puntuación, a la proliferación de adjetivos (y de estructuras adjetivas) yuxtapuestos. La de la película es fluida, vamos de unos personajes a otros a través del travelling y tan sólo hay dos cortes de plano.

Por otro lado, el espacio en la novela es mucho más connotativo para los personajes, es decir, cobra protagonismo gracias a la descripción pormenorizada y al estilo galdosiano. Por ejemplo:

> El portal del edificio era como de mesón, ancho, con todo el revoco desconchado en mil fantásticos dibujos, dejando ver aquí y allí el hueso de la pared desnudo y con una faja de suciedad a un lado y otro, <u>señal del roce continuo de personas más que de caballerías.</u>

En la parte subrayada, se hiperboliza la suciedad de los huéspedes de la pensión, que son comparados con animales.

En la película, el espacio es denotativo, más bien realista y poco expresionista si lo comparamos con el de la novela, sin embargo en los decorados y en la fotografía de Gabriel Figueroa pueden verse “el hueso de la pared desnudo” y los “escarceos de la luz y la sombra”. (Vid. Fig. 13).

En cuanto a la narración, en la primera parte de la novela el narrador es un testigo de los hechos que desaparecerá a partir de la segunda parte, dando paso a un narrador omnisciente, convención mediante la cual Galdós imprime verosimilitud a la historia. En la película, el narrador testigo y el amigo repórter se convierten en personajes, puesto que dicha convención no suele usarse en el cine, aunque siguen conservando una función narrativa importante en la película. Una vez más se puede decir que hay una fidelidad al texto, dado que el personaje de Nazarín y sus ideas son descritos en la novela y película mediante la entrevista de estos dos personajes.

Aunque constaba en el guión[139], en la película se suprime la discusión sobre Nazarín de los dos personajes tras la entrevista. Galdós elige la entrevista para hacer un retrato de Nazarín aprovechando la condición de repórter de uno de los personajes. En la película esta entrevista es hecha por Don Pablo y el Ingeniero, avanzando rápidamente en la presentación y construcción del personaje. Se trata de una secuencia estática, los actores están sentados y, a través del diálogo, conocemos las ideas que el personaje pondrá en práctica cuando se lance a los caminos. Si en la novela el narrador testigo y el repórter representan la idea, o dirigen el juicio, que el lector pueda hacer de Nazarín; del mismo modo, podría decirse que en la película representan al espectador burgués que con distancia juzgará al personaje.

En conclusión, la adaptación de Buñuel traduce el estilo narrativo del realismo literario de Galdós a convenciones cinematográficas clásicas. Según Aguirre[140], "Buñuel ha tenido en Galdós su propio maestro". En las conversaciones con Max Aub, se refiere al desconocimiento del literato fuera de España y lo compara con Dickens. Aguirre equipara el aprendizaje de la sintaxis que D.W. Griffith reconoce hacer de Dickens, con el de Buñuel respecto a Galdós. Un aprendizaje maduro porque cuando le preguntan al director desde cuando es "galdosiano", éste responde que fue en el exilio cuando se empezó a interesar por el escritor y no en la juventud, así que el acercamiento al autor se da cuando supera el sentimiento antigaldosiano de la juventud surrealista[141]. A propósito, en *El último suspiro*, hay un episodio que se puede considerar galdosiano, hablando de Toledo cuenta Buñuel:

> Un día, un ciego nos llevó a su casa y nos presentó a su familia de ciegos. Ni una luz en toda la casa, ni una lámpara. Pero, en las paredes, cuadros de cementerios, hechos de pelo. Tumbas de pelo y cipreses de pelo.[142]

En *La de Bringas*, una de las novelas de Galdós, Francisco Bringas se queda ciego por su obsesión de realizar un cenotafio con los cabellos de los hijos de una

[139] Cfr. AGUIRRE, 2006, p. 252.
[140] Cfr. AGUIRRE, 2006, p. 75.
[141] PÉREZ, 1993, p.19.
[142] BUÑUEL, 1982, p. 83.

amiga. Galdós dedica el primer capítulo a describir con todo detalle la obra de pelo. Cito la reacción de su mujer cuando Francisco se queda ciego:

> -Bien te lo decíamos- repitió, ahogándose en lágrimas y disimulando el desentono de la voz-. Esa condenada obra de pelo…, trabajando todo el día…Si notabas el cansancio de la vista, ¿para qué seguir?[143]

Real o adornado por Buñuel, ese recuerdo parece traído de esta novela y revela de forma anecdótica ese sentimiento galdosiano.

[143] GALDÓS, 1884, p. 147.

Fig.12. Inicio de la película mediante encadenado con el último grabado

Imágenes extraídas del DVD *Nazarín* (Divisa Home Vídeo 2006).

Fig.13. El mesón de héroes.

"El portal del edificio era como de mesón, ancho, con todo el revoco desconchado en mil fantásticos dibujos, dejando ver aquí y allí el hueso de la pared desnudo (...) El patio, mal empedrado y peor barrido, como el portal, y con hoyos profundos, a trechos hierba raquítica, charcos, barrizales o cascotes de pucheros y botijos, era de una irregularidad más que pintoresca, fantástica." (*Nazarín*, primera parte, cap. I)

Fig. 14. Ándara y las prostitutas.

Esto decía, cuando entraron alborotando cuatro mujeres con careta, entendiéndose por ello no el antifaz de cartón, o trapo, prenda de Carnaval, sino la mano de pintura que se habían dado aquellas indinas con blanquete, chapas de carmín en los carrillos, los labios como ensangrentados y otros asquerosos afeites, (...) hablaban a un tiempo con voces desaforadas y ademanes ridículos, tan pronto furiosas como risueñas, no pudimos enterarnos. Pero ello era cosa de un papel de alfileres y de un hombre. ¿Qué había pasado con los alfileres? ¿Quién era el hombre? (*Nazarín*, primera parte, cap. II)

Fig.15. El ambiente del Mesón.

Dos burros y un gitano viejo con patillas, semejantes al pelo sedoso y apelmazado de aquellos pacientes animales, completaban el cuadro, en el cual no faltaban ruido y músicas para caracterizarlo mejor, los canticios de una gitana, y los tijeretazos del viejo pelando el anca de un pollino. (*Nazarín,* primera parte, cap. I)

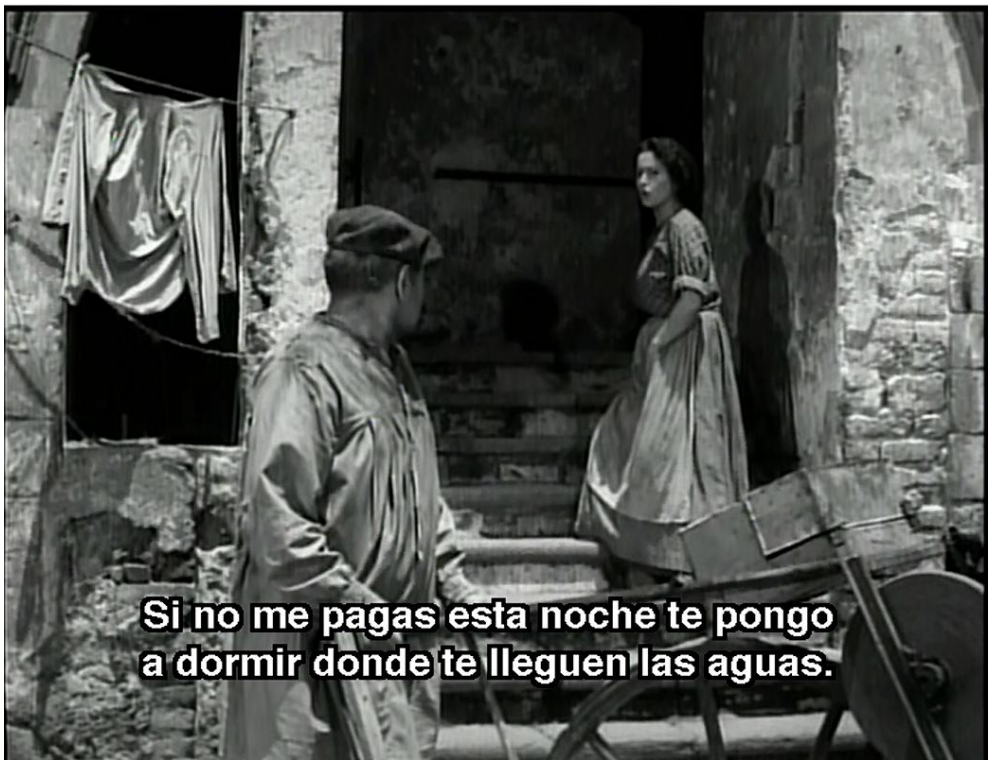


Fig. 16. Chanfa.

...vimos a Estefanía, en chancletas, lavándose las manazas, que después se enjugó en su delantal de arpillera; (*Nazarín,* primera parte, cap. I)
Porque ella, según nos dijo, nunca tuvo cara para pedir lo que se le debía, y así toda aquella gentualla estaba en su casa como en país conquistado; unos le pagaban; otros, no... *(Nazarín*, primera parte, cap. II)

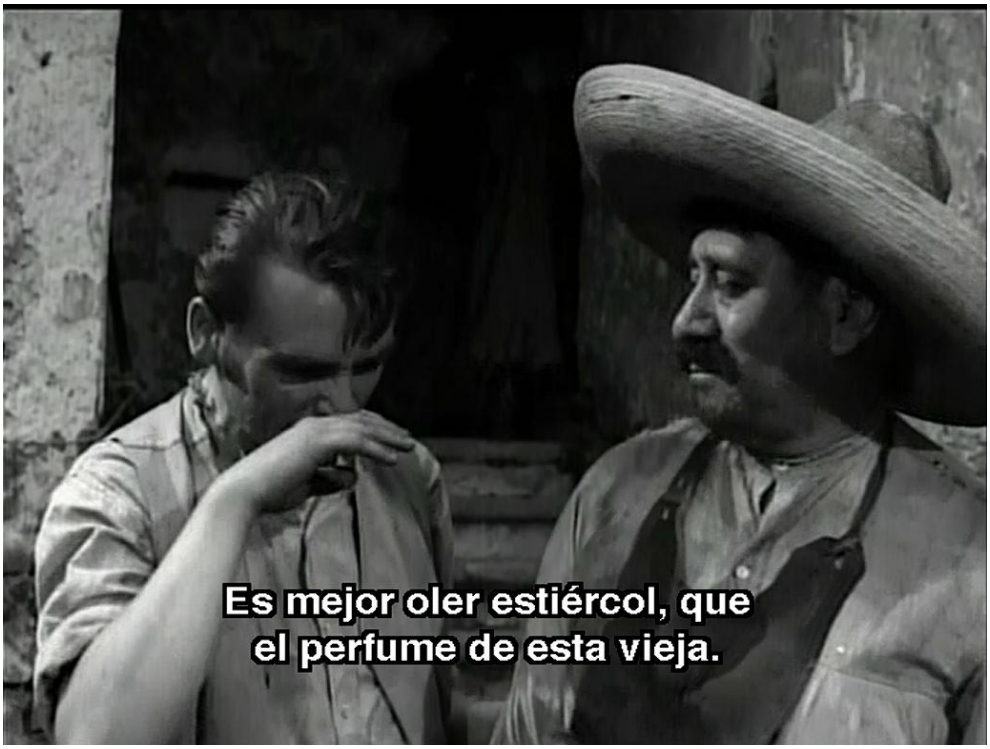


Fig.17. El perfume.

"Despedían las tales de sus manos y ropas un perfume barato, que daba el quién vive a nuestras narices." (*Nazarín,* primera parte, cap. I)

Fig. 18. Insultos a Nazarín.

¡Miren el estafermo, el muy puerco y estropajoso, mal comido, alcuza de las ánimas! ¡Acusar a Siona, la señora de más conciencia que hay en todita la cristiandad!¡Y luego decir que le roban!... (...) ¡robarle! ¿Qué? Dos estampas de la Virgen Santísima, y el Señor crucificado con la peana llena de cucarachas... (*Nazarín,* primera parte, cap. III)

Fig. 19. Nazarín.
...¡La propiedad! Para mí no es más que un nombre vano, inventado por el egoísmo. Nada es de nadie. Todo es del primero que lo necesita. (...)
...Si tuviera yo la seguridad, padre Nazarín, de que no me tenía usted por impertinente, yo me permitiría hacerle dos o tres preguntillas.
-Todo lo que usted quiera.
-Usted me contesta o no me contesta, según le acomode. Y si me meto en lo que no me importa, me manda usted a paseo, y hemos concluido. (*Nazarín,* primera parte, cap. III).

3.2.3. LUGARES COMUNES. EL REALISMO DE GALDÓS Y DE BUÑUEL

Sobre el realismo español, en su prólogo a *La Regenta*, Juan Oleza[144] dice que el naturalismo francés expresa la primera crisis de la revolución burguesa y del pacto entre la libertad individual y la realidad social, frente al realismo que todavía se identificaría con dicha revolución burguesa. En España, el conflicto es otro, el llamado de las "dos españas" y, en parte, debido al contexto político y social del momento, bastante convulso, en el país todavía no se acusa esa "crisis de la revolución burguesa" -la causa es obvia: no tuvimos una verdadera revolución, como en el caso francés-. Por estas razones sociohistóricas, las diferencias entre realismo y naturalismo se diluyen en lo ideológico dentro de la literatura española. De entre las características del realismo español que lo distinguen de la corriente francesa está la influencia de la picaresca española y de la novela cervantina. En relación a esto, dice Víctor Fuentes: "Llamaba Galdós a nuestros literatos, en su prólogo a *La regenta*, a aceptar el nuevo realismo-naturalismo, pero devolviéndole lo que le habían quitado: «el humorismo y empleando este en las formas narrativas y descriptivas conforme a la tradición cervantina». Más de medio siglo después, comenzando con *Los Olvidados* y *Nazarín* Buñuel lleva tal llamada a la pantalla."[145]

A propósito, como Galdós, Buñuel, se desmarcó del neorrealismo italiano proponiendo su propio realismo, el "realismo integral": "porque ese cine me dará una visión integral de la realidad, acrecentará mi conocimiento de las cosas y de los seres y me abrirá al mundo maravilloso de lo desconocido"[146]. Según Fuentes, este realismo integral de Buñuel lo entronca con dos corrientes literarias: el realismo tradicional español y lo real-maravilloso.

Si he traído a colación estos argumentos es porque la crítica ha reivindicado que la estética del realismo es una tradición española. De momento, esto sólo se puede apoyar con argumentos culturales y de tradición, pero, "poniéndome

[144] CLARÍN, L. A., *La Regenta* (Ed. Juan Oleza) pp. 11-26.
[145] FUENTES, 2005, p. 170.
[146] FUENTES, 2000, p. 69.

positivista", puede que algún día en los avances del estudio del genoma humano, algún científico descubra ese "gen español" del realismo que comparten Cervantes, Galdós y Buñuel, entre otros.

Si es genético, tradición, cultura, lo que resulta muy interesante al investigar en este tema es preguntarse por qué Buñuel se sintió atraído por Galdós y el realismo literario. Me permito lanzar algunas hipótesis:

En primer lugar, con respecto al realismo con humor del que habla Galdós, este no le falta Buñuel. Cuando le preguntan por el final de Nazarín, responde: "Me ofrecen una piña, por compasión, y mi primer movimiento es rechazarla: ¡Para piñas estoy yo ahora!" (…) "Desde luego, no faltarán «los que digan que la piña es una afirmación fálica, para no variar»"[147]

En segundo lugar, la crisis de la identidad burguesa que expresa el naturalismo francés, según Oleza, ese cuestionar a la burguesía, es uno de los temas de su filmografía.

En tercer lugar, comparte el interés por la psicología del personaje, no sólo desde el punto de vista de la construcción, sino a través de un conocimiento más profundo de las patologías psicológicas. Sobre la locura de Nazarín, dice Buñuel: "Sí, es un Quijote del sacerdocio, y en lugar de seguir los ejemplos de los libros de caballerías, sigue el de los Evangelios"[148] Otro aspecto importante es la espiritualidad de este personaje. Por estas peculiaridades de Nazarín, Buñuel dice de la novela: "su historia y su personaje son apasionantes, o por lo menos a mí, me sugerían muchas cosas, me inquietaban"[149]

En cuarto lugar, a pesar de desmarcarse, la influencia del contexto neorrealista italiano, podría ser otro estímulo para que Buñuel se acercase también al realismo en lo literario.

[147] PÉREZ, 1993, p. 106.
[148] PÉREZ, 1993, p.103.
[149] PÉREZ, 1993, p.104.

En quinto lugar, Buñuel habla del descubrimiento de trazos surrealistas en la obra de Galdos: “Encontré en su obra elementos que se pueden llamar incluso surrealistas: el amor loco, visiones delirantes, una realidad muy intensa, con momentos líricos.” Lo que, según Fuentes, explica que Buñuel reconociese en una ocasión la influencia del autor.[150]

En conclusión, he lanzado aquí algunas hipótesis, que no me permito desarrollar. Algunas, ya constituyen lugares comunes del estudio de estos dos autores, a los que, en definitiva, une ese tronco del llamado realismo español, cuyo recorrido pude seguirse en el arte, el cine y la literatura. Dada la relevancia de las obras y los estudios críticos generados siguiendo esta línea, no puede sino afirmarse la importancia de su conocimiento para el estudiante de español/LE. Evidentemente, existen múltiples formas de facilitar al estudiante la adquisición de estos contenidos y una de esas posibilidades es este trabajo de comparación de dos textos, dos lenguajes y dos autores como Galdós y Buñuel.

[150] Apud FUENTES, 2005, p.172.

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES

A lo largo de esta *dissertação,* he intentado justificar con argumentos las hipótesis planteadas al inicio:

1. El cine, en concreto *Los Olvidados* y *Nazarín*, su lenguaje y sus textos (la película, el guión, la crítica, la entrevista, los estudios y artículos,…) son ventajosos como modelos de textos auténticos para el alumno de español/LE, por su calidad, riqueza e intertextualidad.

2. Las películas *Los Olvidados* y *Nazarín*, por sus características, facilitan la adquisición de una mayor competencia cultural.

3. Aplicar un análisis desde diferentes puntos de vista a *Los Olvidados* y *Nazarín* ayuda a la creatividad del profesor para diseñar actividades que fomenten la creatividad del alumno en la práctica de las destrezas lingüísticas, la adquisición de competencias y la mejora de su *literacia* audiovisual.

La primera hipótesis se confirma si se tiene en cuenta que las dos películas, así como los textos que dialogan con las mismas, son modelos de textos auténticos cuyo uso y contexto, en este caso, es el de la educación. Cuando se lleva una película al aula, aun considerándola un elemento motivador, no resulta necesario recrear o falsificar el espacio del cine, encontrándonos con problemas como la duración del metraje. Frente a esto, es posible adoptar un punto de vista más actual, ya que las formas de ver cine han cambiado y el audiovisual tiene cierta presencia (mayor o menor) en el ámbito educativo. De este modo, si seleccionamos fragmentos de la película y los analizamos apoyándonos en otros textos, por ejemplo, el guión técnico, dispondremos de más recursos, no sólo exclusivamente audiovisuales. La elección de un director, en este caso Buñuel, quien ha sido reconocido mundialmente, permite contar con valiosas publicaciones, por lo tanto, con un abanico amplio de materiales del que no

dispondríamos en el caso de la elección de una película más reciente y menos estudiada.

Con respecto a la segunda hipótesis, entendiendo cultura en un sentido amplio, sin restringirla a nociones puramente antropológicas, esta hipótesis se confirma, dada la relevancia de Buñuel para la cultura cinematográfica mundial. Buñuel es un ejemplo, no sólo de singularidad -bien como figura importante del movimiento surrealista, bien como cineasta aclamado- sino que, además, comparte con la tradición artística anterior -arte y literatura- aspectos reconocibles en la temática y en el estilo. En concreto, tanto *Los Olvidados*, como *Nazarín*, son muestra de esa singularidad e intertextualidad.

Finalmente, considero que la verificación de esta última hipótesis es fundamental. Se confirma porque la mayoría de las actividades creadas no podrían haber tenido lugar sin el paso previo de investigación sobre las dos películas. La práctica de las destrezas es compatible con el uso de textos audiovisuales que, una vez comprendidos, pueden ser contenidos sobre los que expresarse. Aun así, puede decirse que hay un problema a la hora de encajar la comprensión oral tradicional, cuando usamos textos audiovisuales, puesto que la comprensión visual -y por ende la audiovisual- no suele contemplarse en la enseñanza, fuera de áreas puramente artísticas. Por eso, adoptar la perspectiva de la *literacia* audiovisual –o de los medios- resulta fundamental, ya que permite englobar lo que tradicionalmente ha quedado dentro y fuera de la educación. Asimismo, el conocimiento de los procesos creativos audiovisuales ayuda a comprenderlos para su puesta en práctica con la intención de adquirir competencias y mejorar la *literacia* de dichos procesos. Por último, he de decir que, el haber acudido a áreas especializadas de los estudios fílmicos, ha abierto mis ojos ante las ideas preconcebidas que tenía sobre el uso del cine en la clase de español/LE, descubriendo nuevos caminos para mi propio aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

AGUADED GÓMEZ, J.I.

2005, "Estrategias de educomunicación en la sociedad audiovisual", *en Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, nº 24, pp. 25-34. (www.revistacomunicar.com) (18/03/2011).

AGUIAR E SILVA, V.

1972, *Teoría de la literatura.*, Gredos, Madrid (Reimpresión 1986)

AGUIRRE CARBALLEIRA, A.

2006, *Buñuel, lector de Galdós,* Cabildo de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria.

AIXALÁ, E. et al.

2009, *Clase de cine. Actividades para la visualización de películas en español*, Difusión, Barcelona.

ALAS "CLARÍN", L.

1885, *La Regenta*, Ed. de Juan Oleza, Cátedra, Madrid. (Tomo I; Ed. 1984)

ÁLVAREZ VALADÉS, J. y GÓMEZ SACRISTÁN, M.L.

2004, "El cine en la clase de ELE: El hijo de la novia" en *REDELE*, *Revista electrónica de Didáctica/Español Lengua Extranjera*, Nº 1. (http://www.educacion.gob.es/redele/index.shtml) (16/12/2008).

AMENÓS PONS, J.

1999, "Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación" en *Actas X Congreso de ASELE* (1999). (www.cervantes.es) (22/01/2010).

ANTUNES SOBRAL, F.

2008, *Escrever para cinema*. *Etapas da criação de um argumento*, Novembro.

AUMONT, J. y MARIE, M.

1988, *Análisis del film,* Paidós Comunicación, Barcelona (2ª ed. 1993).

AUMONT, J. et al.

1983, *Estética del cine. Espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje,* Paidós Comunicación, Barcelona (Ed. 1989).

BARKLEY F., E. et al.

2007, *Técnicas de aprendizaje colaborativo*, Morata, Madrid.

BARROSO GARCÍA, J.

1996, *Realización de los géneros televisivos*, Síntesis, Madrid.

BAUMAN, Z.

2004, *Identidade,* Zahar, Rio de Janeiro, (Ed. 2005).

BAZIN, A.

1958, *¿Qué es el cine?*, RIALP, Madrid, (Versión española de J.L. López Muñoz, 8ª ed. 2008).

BEGIN, P.

2008, "When Victims Meets Voyeur: An Aesthetic of Confrontation in Hispanic Social Issue Cinema" en *Hispanic Research Journal*, Vol. 9, No. 3, pp. 261-265.

BELL, A.

2001, "El video auténtico vincula lengua y cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera" en *Actas del XII Congreso ASELE* en (www.cervantes.es) (30/01/2009).

BERGER, A. A.

1991, *Media Research Techniques*, Sage Publications, London.

2000, *Media and Communication Research Methods. An Introdution to Qualitative and Quantitative Approaches*, Sage Publications, London.

BERNÁRDEZ, E.

2008, *El lenguaje como cultura,* Alianza Editorial, Madrid.

BORGES, G., REIA-BAPTISTA, V. (Org.)

2008, *Discursos e prácticas de qualidade na televisão*, Livros Horizonte, Lisboa.

BRITISH FILM INSTITUTE

2000, *Moving Images in the classroom*, British Film Institute, London. (Reprinted 2002).

BUCKINGHAM, D.

2003, *Media Education*, Polity Press, Cambridge. (Reimpresión 2004).

BUÑUEL, L.

1982, *Mi último suspiro,* Debolsillo, Barcelona (2008).

CARMONA, R.

1996, *Cómo se comenta un texto fílmico,* Cátedra, Madrid.

CARRACEDO MANZANERA, C.

"Cuadernillo de actividades sobre *Los Olvidados.*" (www.todoele.net) (22/01/2010).

CARRIÈRE, J.C., y BONITZER P.

1991, *Práctica del guión cinematográfico*, Paidós, Barcelona (ed. 2007).

CASETTI, F.

1986, *El film y su espectador*, Cátedra, Madrid (ed. 1989).

CASETTI, F. y DI CHIO, F.

1990, *Cómo analizar un film,* Paidós, Barcelona (ed. 2007).

CASSANNY, D.

1993, *La cocina de la escritura*, Anagrama, Barcelona. (ed. 2008).

2006, *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea,* Anagrama, Barcelona.

CARRIÈRE, J.C.; BONITZER, P.

1991, *Práctica del guión cinematográfico*, Paidós, Barcelona (Ed. 2007).

CASTIÑEIRAS RAMOS, A.

1998, "Más allá de las imágenes: el cine como recurso en las clases de español" en Actas IX Congreso de ASELE (www.cervantes.es) (24/01/2010).

CERVANTES, INSTITUTO

2000, *Buñuel 100 años. Es peligroso asomarse al interior,* edición electrónica del catálogo de la exposición en el centro virtual cervantes: (http://cvc.cervantes.es/actcult/bunuel/indice.htm) (12/10/2010).

CERVERA, A.

1999, *Guía para la redacción y el comentario de texto*, Espasa, Madrid (4ªed. 2005).

CHION, M.

1990, *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido,* Paidós, Barcelona (Ed. 2008).

CORPAS VIÑALS, J.

2004, “La utilización del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural” en *REDELE, Revista Electrónica de Didáctica/Español Lengua Extranjera*, Nº 1. (http://www.educacion.gob.es/redele/index.shtml) (04/07/2009).

CORTÁZAR, J.

1963, *Rayuela*, Ed. de Andrés Amorós, Cátedra, Madrid, (16ª ed. 2003)

DESHAIES, B.

1992, *Metodologia da Investigaçao em Ciências Humanas,* Inst. Piaget, Lisboa. (Ed. 1997).

DÍAZ PÉREZ, J.C.

2001, “Del cine y los medios tecnológicos en la enseñanza de español/LE” en *Actas del XII Congreso ASELE.* (www.cervantes.es) (24/01/2010).

DUERTO, R.

2008, *Español con películas. Explotación didáctica de la películas Flores de otro mundo*, Edinumen, Madrid.

EAGLETON, T.

2000, *A ideia de cultura,* Temas e debates, Lisboa (1ªed. marzo 2003).

FERIN, I.

2002, *Comunicação e culturas do quotidiano,* Quimera, Lisboa.

FERNÁNDEZ DÍEZ, F.

2005, *El libro del guión,* Díaz de Santos, Madrid.

FERRÉS PRATS, J.

2007, “La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores” *en Comunicar Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación nº 29, 100-107.*

FREIRE, P.

1996, *Pedagogia da autonomía: saberes necessários à prática educativa.*, Paz e terra, São Paulo (34ª de. 2006).

FUENTES, V.

1986, “La literatura en el cine de Buñuel” en *Actas del IX Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*.

1993, *Buñuel en México*, Instituto de Estudios Turolenses, Teruel.

2000, *Los mundos de Buñuel,* Akal, Madrid.

2005, *La mirada de Buñuel*. *Cine, literatura y vida,* Tabla Rasa, Madrid

GALINDO GARCÍA, E.

2008, *Lecturas de Español con guiones*, Edinumen, Madrid.

GARCÍA GARCÍA, P.,

2004, “La cultura ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas” en *REDELE, Revista Electrónica de Didáctica/Español Lengua Extranjera*, nº 0, marzo 2004.

(http://www.educacion.gob.es/redele/index.shtml) (04/07/2009).

GIDDENS, A.

1994, *Modernidade e Identidade Pessoal,* Celta, Lisboa.

GIMENO UGALDE, E. y MARTÍNEZ TORTAJADA, S.

2008, “Trabajar con cortometrajes en el aula de LE/L2: una secuencia didáctica para éramos pocos (de Borja Cobeaga)” en *REDELE, Revista Electrónica de Didáctica/Español Lengua Extranjera*, Nº 14. (http://www.educacion.gob.es/redele/index.shtml) (16/12/2008).

GÓMEZ ALONSO, R.

2007, *Cultura audiovisual. Itinerarios y rupturas*, Laberinto.

GÓMEZ VILCHES, A.

1998, “Propuesta didáctica para una historia del cine español en la clase de ELE” en *Actas VIII Congreso ASELE (1997)* (www.cervantes.es) (24/01/2010).

1998, “Más allá de las imágenes: el cine como recurso en las clases de español” en Actas IX Congreso ASELE (www.cervantes.es) (24/01/2010).

GRUBA, P.

2006, “Playing the videotext: A media literacy perspective on video-mediated L2 listening” en *Language and Teaching Technology,* Vol.10, Nº 2, Mayo 2006, pp. 77-92. (http://llt.msu.edu/) (11/10/2010).

GUBERN et al.

1995, *Historia del cine español,* Cátedra, Madrid (6ªed. 2009).

GUTIERREZ ALBILLA, J.D.

2007, "Fictions of Reality/Documents of the Real Encounter: *Mise-em abîme* and the Irruption of the Real in Luis Buñuel´s *Los olvidados* (1950)" en *Hispanic Research Journal*, Vol. 8, No 4 September 2007, 347-357.

HALL, S.

2005, *A identidade cultural na pós-modernidade*, DP & A, Rio de Janeiro.

HERMOSO, B.

2005, "¡Una de cine. El cine como acercamiento a los problemas sociales: *Te doy mis ojos*" en *REDELE, Revista Electrónica de Didáctica/Español Lengua Extranjera*, Nº 4. (http://www.educacion.gob.es/redele/index.shtml) (16/12/2008).

HUERTAS JIMÉNEZ, L.F.

1986*, Estética del discurso audiovisual*. *Fundamentos para una teoría de la creación fílmica*, Mitre, Barcelona.

JAIME, A.

2000, *Literatura y cine en España (1975-1995)*, Cátedra, Madrid.

JOHNSON, D. y JOHNSON, R.

2009, "An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning" en *Educational Researcher*, June/July 2009, pp. 365-379.

MARTINEZ-SALANOVA, E.

2003, "El valor del cine para aprender y enseñar" en *Comunicar Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación nº 20, 45-52.*

MARZAL FELICI, J.

2007, "El análisis fílmico en la era de las multipantallas" *en Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación nº 29, 63-68.*

MENA DELGADO, M.I.

2005, "Mar adentro. Una propuesta didáctica en la clase de ELE" en *REDELE, Revista electrónica de Didáctica/Español Lengua Extranjera*, Nº 4. (http://www.educacion.gob.es/redele/index.shtml) (16/12/2008).

MIQUEL, L.; SANS, N.

2004, “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua” (artículo publicado en la revista Clave en 1992) en *REDELE, Revista Electrónica de Didáctica/Español Lengua Extranjera*, nº0, marzo 2004 (www.educación.es/redele/revista/miquel_sans.html) (04/07/2009).

OMAGGIO HADLEY, A.

2001, *Teaching language in context*, Heinle & Heinle, Boston (Third edition).

OVEJERO BERNAL, A.

1993, “Aprendizaje cooperativo: Una eficaz aplicación de la psicología social a la Escuela del Siglo XXI” en *Psicotema* vol. 5, pp. 373-391

ORTÍN, M.

1996, “Vídeo: ver, oír y actuar” en *Actas VII Congreso ASELE* (1996) (www.cervantes.es) (22/01/2010.)

PAAS-ZEIDLER, S.

1980, *Goya. Caprichos, Desastres, Tauromaquia, Disparates. Reproducción completa de las cuatro series*, Gustavo Gili, Barcelona (5ª Ed. 2004).

PALACIO, M.

2007, “Estudios culturales y cine en España” *en Comunicar Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación nº 29, 69-73.*

PARANAGUÁ, P.A.

2001, *Él. Luis Buñuel. Estudio crítico*, Paidós, Madrid.

PAZ, O.

1989, “Re/visiones: La pintura mural”, en *México en la obra de Octavio Paz*. Vol. III: *Los privilegios de la vista. Arte de México*, Edición de Octavio Paz, Letras Mexicanas, Fondo de Cultura Económica, México.

PEIFFER, V.

2001, “El cine y las nuevas tecnologías educativas en la clase de ELE. Resultados de una experiencia” en *Actas del XII Congreso ASELE*. (www.cervantes.es) (16/12/2008).

PEÑA ARDID, C.

1992, *Literatura y Cine,* Cátedra, Madrid (4ªed. 2009)

PEÑA ARDID, C. y LA HUERTA GUILLÉN, V.M.,

2007*, Buñuel 1950. Los olvidados. Guión y documentos,* Colección Luis Buñuel Estudios y documentos, Instituto de Estudios Turolenses, Teruel.

PÉREZ BASTÍAS, L.

1994, *Las dos caras de Luis Buñuel*, Royal Books, Barcelona.

PEÑUELA CAÑIZAL, E. (Org.)

1993, *Um jato na contramão: Buñuel no México, Perspectiva*, Com-Arte, São Paulo.

PÉREZ GALDÓS, B.

1884, *La de Bringas,* Ed. de Alda Blanco y Carlos Aguinaga, Cátedra, Madrid (2000).

1887, *Fortunata y Jacinta,* Ed. de Francisco Cauder, Cátedra, Madrid (2ª ed.1985).

1895, *Nazarín,* Ed. de Gregorio Torres Negrera, Castalia, Madrid (2001).

PÉREZ, L.C.

2000, "Proeficiencia lingüística y cultural" en *Actas XI Congreso ASELE.* (www.cervantes.es) (04/07/2009)

PÉREZ RODRIGUEZ, M.A.; AGUADED GÓMEZ, J.A.

1994, "Medios de comunicación en el área de Lengua y Literatura" en *Comunica,* nº 2. (www.revistacomunicar.com) (18/03/2011).

PÉREZ TURRENT, T. y DE LA COLINA J.

1993, *Buñuel por Buñuel*, Plot, Madrid. (3ª ed. 2002)

POTTER W. J.

2004, *Theory of Media Literacy,* Sage, California.

2005, *Media Literacy*, Sage, California.(3ª ed.)

PUJALS, G. y ROMEA, C. (Coord.)

2001, *Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas,* Horsori, I.C.E. Universitat de Barcelona, Barcelona.

PUNSET, E.

2004, *Cara a cara con la vida, la mente y el universo. Conversaciones con los grandes científicos de nuestro tiempo,* Destino, Barcelona (11ªimpresión 2008).

RAPOSO RIVAS, M.

2009, *El cine en educación: realidades y propuestas para su utilización en el aula*, Tórculo Artes Gráficas S.A.

REIA-BAPTISTA, V.

1987, *The heretical pedagogy of Luis Buñuel a study of the pedagogical character of the heresies and moralities in the cinema of Luis Buñuel* (www.bocc.ubi.pt) (24/01/2010).

REIA-Baptista, V.,

1995a, "El lenguaje cinematográfico en la pedagogía de la comunicación" en *Comunicar,* nº 4, pp. 106-110. (www.revistacomunicar.com) (24/01/2010).

1995b, "Pedagogía da comunicação, Cinema e Ensino: Dimensões Pedagógicas do Cinema" publicado en "Educación y Medios de Comunicación en el Contexto Iberoamericano" de la Universidad Internacional de Andalucía. (http://www.bocc.ubi.pt/) (26-06-2010).

2005, O Valor Pedagógico do Cinema: Os casos Edison e Lenin en Ámbitos, nº13-14, Año 2005, pp. 213-219. (http://grupo.us.es/grehcco/ambitos13-14/12reia.pdf) (27/11/2010).

RODGERS, E.

"*Apurando la lección*: Luis Buñuel and Galdos´s *Nazarin*" en *Romance Studies* no. 26, Autumn 1995, 51-59.

RODRIGUEZ ABELLA, R.

2004, "El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras" en Actas XXI Congreso AISPI Septiembre 2004. (www.cervantes.es) (04/07/2009).

2004, "Lengua, cultura y conflicto (o como afrontar la alteridad)" en Actas XXII AISPI. (www.cervantes.es) (04/07/2009).

RODRIGUEZ MERCHÁN, E.

2007, "La enseñanza del cine en España: perspectiva histórica y panorama actual" *en Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación nº 29, 13-20.*

ROMAGUERA I RAMIO, J. y ALSINA THEVENET, J.

1998, *Textos y manifiestos del cine*, Cátedra, Madrid.

ROMERO GUALDA, M.V.

1993, *El español en los medios de comunicación*, Arco Libros, Madrid (Ed.2000).

ROS GALIANA, F. y CRESPO Y CRESPO, H.

2002, *Los olvidados. Guía para ver y analizar,* Nau Llibres Valencia, Octaedro Barcelona.

ROWALDS, A.

1985, *El guión en el rodaje y la producción*, IORTV, Madrid.

RUÍZ, J., Arcipreste de Hita

Libro de Buen Amor, Ed. de Alberto Blecua, Cátedra, Madrid (1998, 4ªed.)

SÁNCHEZ-BIOSCA, V.

1999, *Viridiana. Luis Buñuel. Estudio Crítico*., Paidós, Barcelona.

SÁNCHEZ NORIEGA, J.L.

2000, *De la literatura al cine.*, Paidós, Barcelona.

SÁNCHEZ VIDAL A.

1988, *Buñuel, Lorca, Dalí: El enigma sin fin,* Planeta, Barcelona (Col.Booket, 2009).

SÁNCHEZ VIDAL A. et al.

2004, Los Olvidados. Una película de Luis Buñuel. Turner, Madrid.

SANTAOLALLA, I. et al. (Coord.)

2004, *Buñuel, Siglo XXI*, Prensas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza.

SANTOS ZUNZUNEGUI

2007, "Acerca del análisis fílmico: el estado de las cosas" en *Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación nº 29, 51-58.*

SOARES, A.

2010, “Literatura e cinema-que relação de literacia?” en *Actas Conferência Internacional Cinema-Arte, Tecnologia, Comunicação,* Tomo II, 312-313.

TAVARES, M.

2005, “Cinema e Literatura: desencontros formais”, Revista Intermídias Ano 2, 2005/2006, en http://www.intermidias.com/ (disponible en 14/02/2011).

TAVARES, M. Y SOARES, A., (Coord.)

2007, *É perigoso debruçarse para adentro. Ensaios sobre cinema e literatura*, Pena Perfeita, Centro de Estudos lingüísticos e literarios da Universidade do Algarve.

TUSÓN VALLS, A.

1997, *Análisis de la conversación,* Ariel, Barcelona.

VÁZQUEZ, L.,

2006, “El cine como vehículo de cultura en la clase de ELE” en *Frecuencia L*, Otoño 2006. (www.edinumen.es) (4/07/2009).

VEZ, J.M.

2000, *Fundamentos lingüísticos de la enseñanza de lenguas extranjeras*, Ariel, Barcelona.

ANEXOS

ANEXO I. *Los Olvidados:* descripción de la propuesta didáctica y materiales

JUSTIFICACIÓN

La propuesta constituye una unidad didáctica que se puede usar a partir de un nivel A2 de lengua. Consta de cinco actividades en las que se practican las cuatro destrezas clásicas: expresión oral y escrita; comprensión oral y escrita. A éstas, se les suman dos destrezas más: comprensión audiovisual y expresión audiovisual, puesto que en la actividad final consiste en la creación de un guión cinematográfico.

Aunque las actividades siguen una secuenciación y constituyen una unidad. Si por razones de tiempo o porque no interese, no se quiere llevar a cabo todas las actividades, es posible realizarlas aisladamente, a excepción de la quinta. No es recomendable hacer la última actividad sin las anteriores, pues como antes de poner a nuestros alumnos a ser guionistas, es mejor que reflexionen sobre algunas características del lenguaje audiovisual.

Todas las actividades deben hacerse en pequeños grupos de alumnos, a excepción de la última, que puede ser realizada individualmente o en grupo. Cabe al profesor decidir el tipo de agrupamientos. Una de las posibilidades es organizar a los alumnos con las técnicas de grupo de aprendizaje cooperativo (el puzzle o rompecabezas).

La **primera actividad** pretende fomentar la creatividad del alumno y prepararle para escribir un guión, distinguiendo entre acción (la narración), descripción (los personajes y el espacio) y diálogos. Es recomendable verificar si los alumnos distinguen estos conceptos, por ejemplo, saber cómo es un texto descriptivo, qué tiempos verbales suelen aparecer, qué categorías gramaticales, etc. Se les puede dar materiales sobre esto o pedirles que lo investiguen en grupos y elaboren sus propios materiales. Para realizar los grupos de trabajo de tres alumnos, antes de empezar el profesor puede repartir un papel en el que haya escrito narración, descripción o diálogo a cada

alumno. También, a lo largo de esta actividad, se puede aplicar la técnica de aprendizaje cooperativo que se conoce como grupo de expertos (técnica del puzzle). Para ello, por ejemplo, se le pide a todos los alumnos cuyo papel sea narración que se reúnan, creando un grupo de expertos en narración, otro en descripción y otro en diálogos. Así estos grupos pueden discutir y luego transmitir las ideas al grupo de tres con el que crearán la historia. Esta técnica es útil si se desea que los alumnos elaboren sus propios materiales sobre narración, descripción y diálogos. Sin embargo, antes de llevarla a cabo es mejor es necesario conocer bien el método de aprendizaje cooperativo.

La **segunda actividad** tiene el objetivo de provocar un visionado activo de la secuencia del sueño de Pedro de *Los Olvidados*. La finalidad es comprender algunos del lenguaje audivisual: los sonidos que aparecen en la escena, qué mecanismos utiliza Buñuel para recrear el sueño, la relación entre el espacio y los personajes, etc. Al final de la actividad se les puede preguntar si ahora quieren cambiar algo de su historia al compararla con la de Buñuel.

La **tercera actividad** se centra en uno de los elementos que aparecen en la secuencia y su significado simbólico: la gallina. La gallina es un elemento recurrente de la película al que se le han buscado variadas interpretaciones[1]. En este caso se trata de guiar al alumno para que discuta también el significado de este símbolo en su cultura o en otras. La gallina está presente primero en el sonido y luego en la imagen. Esto tiene

[1] Algunas de las interpretaciones:
"De nuevo aparece la gallina como un símbolo agorero en la imagen ralentizada…" (ROS, 2002, p. 36)
"El tema de las gallinas, *leit motiv* del filme y sobrecogedor símbolo irracional, intriga a muchos espectadores. Peter Willians Evans lo relaciona con el tema de lo siniestro, vinculándolo a Freud y destacando que la asociación de los pájaros con la violencia y la muerte es un lugar común en el arte occidental, con ejemplos de El Bosco, Goya y Hitchcock comparables a los de la película" (FUENTES, 2000, p.104).
"otra tentativa es la de Tesson, que sitúa la proliferación de gallinas en la problemática de la mirada y la muerte (o más bien de la mirada de la muerte)" (ROS, 2002, p.83).
Y Buñuel dice:
"No sé. Hay una justificación realista: Pedrito tiene aves de corral y las cuida" (PÉREZ, 1993, p. 51)
"A pesar de que resulta imposible racionalizar esa cadena de asociaciones sin degradarlas, la realación entre el tambor roto y la violación, entre el huevo y el hijo, entre la galllina y la mujer, arroja sombras más que inquietantes sobre las espesas ataduras de la maternidad, o de la filiadad, o de las relaciones entre hombres y mujeres" (SÁNCHEZ, 2004, pp. 85-87).

una justificación realista, ya que ese cacareo podría sonar en el momento en que Pedro duerme (hay un gallinero en la casa) y, por ello, meterse en su sueño. En el guión mecanografiado no aparece la gallina, pero sí unas anotaciones a lápiz de Buñuel en las que dice: "gallina se mete bajo cama" y "registrar gallinero." Se trata de un elemento añadido durante el rodaje, ejemplo de las transformaciones del guión en el proceso de creación de la película, por lo que se le considera un texto vivo. La gallina, como muchos animales, tiene su significado en la cultura popular y el huevo es un símbolo ancestral de fertilidad. Por ejemplo, en Portugal existe la expresión "mamá galiña." En España, no existe esta expresión, pero a los niños se les enseña una canción en la escuela que trasmite esa imagen de la gallina, como "protectora de sus pollitos". En Brasil, sin embargo, la gallina tiene connotaciones sexuales negativas. La gallina de la escena del sueño es blanca, como el camisón de la madre, y vemos caer sus plumas. Esta gallina blanca y desplumada se percibe como un símbolo onírico del personaje de la madre desnaturalizada, que en el filme le niega el alimento a su hijo. Por eso, para llegar a este significado, se propone a los alumnos que relacionen esta gallina con la canción popular y con un poema de Gloria Fuertes. De esta manera, al mismo tiempo que pueden discutir y aportar interpretaciones, conocen y relacionan contenidos culturales con su propio conocimiento del mundo. También se puede decir a los alumnos que se fijen si hay algún personaje que puedan identificar con la gallina y para que comprendan el lenguaje visual de la secuencia.

La **cuarta actividad** es un análisis del guión cinematográfico con el objetivo de que el alumno se familiarice con los recursos literarios usados para expresar la imagen y el sonido. Además, se puede aprovechar con una finalidad también puramente lingüística, la de buscar algún rasgo del español de México en los diálogos. Tras el análisis se propone a los alumnos hacer sus hipótesis sobre el argumento[2] de la película. Teniendo en cuenta que ya tienen algunos datos, que esta secuencia concentra lo desarrollado a lo largo de la película y gracias a los textos de apoyo,

[2] Cabe aclarar que a diferencia del portugués, argumento en español no equivale a guión, sino que es la sinopsis cinematográfica. Lo que en portugués se llama *argumento* es en español guión cinematográfico o literario. De este se distingue el guión técnico. En el guión de Buñuel están mezclados los dos, ya que hay anotaciones técnicas, puesto que es el guión que usa el director en el rodaje. (nota mía).

deben ser capaces de elaborar un hipotético argumento[3]. Por otro lado, esta actividad sirve para evaluar la comprensión audiovisual y escrita.

La **quinta actividad** consiste en la creación de un guión basado en la historia imaginada en la primera actividad. Puede plantearse como una actividad de evaluación final llevada a cabo dentro o fuera de la clase. Es posible realizarla en grupo, parejas o individualmente. Si se hace en grupo o parejas, puede haber diferentes funciones dentro de éste, por ejemplo, uno de los alumnos se encarga de revisar los diálogos. Si se realiza de manera individual, después, pueden comparar cómo "llevan a la pantalla" cada miembro del grupo la misma historia, cuál es el género al que pertenecería su película,... Para evaluar la expresión oral, pueden representar los diálogos o incluso animarse a realizar su propia secuencia con una cámara. O escoger el mejor guión y hacer un cortometraje en el que trabajen todos los alumnos en equipo. Todo depende del tiempo, las ganas, el tamaño del grupo, etc.

Finalmente, no se incluye ninguna actividad para presentar a la figura de Buñuel de una forma biográfica o el contexto de la película. El profesor puede dar esta información usando algún material complementario. En los materiales se incluye un ejemplo de ficha técnica y copia del facsímil del guión.

---

[3] En la entrevista del libro *Buñuel por Buñuel* sobre esto, podemos leer:
"T.P.T.: Antes de venir aquí, hablábamos De la Colina y yo de ese sueño y recordábamos lo que dice Octavio Paz: que en esa escena se resumen los temas de la película, el hambre, el crimen y la madre en una especie de festín sagrado.
Claro. Los sueños concentran los elementos que nos han impresionado en la vigilia, aunque enmascarándolos, presentándolos de otra manera. Pedrito está impresionado por la muerte de Julián a manos de El Jaibo y recuerda que su madre le ha negado la comida. Por eso sueña con que el chico asesinado está debajo de la cama; y que su madre le ofrece, con sonrisa de ternura, un gran pedazo de carne; y que El Jaibo se lo arrebata" (PÉREZ, 1993, pp. 51-52).

TÍTULO
Los Olvidados: el sueño de Pedro
NIVEL
A2-B2
OBJETIVOS
• Conocer, comprender, valorar e interpretar la secuencia del sueño de Pedro. • Mejorar la *literacia* audiovisual y la competencia intercultural e intertextual del alumno. • Producir textos auténticos (guión cinematográfico) con autonomía, cooperación y creatividad.
DESTREZAS
Expresión oral y escrita. Comprensión oral y escrita. Comprensión y expresión audiovisual
DURACIÓN
6 sesiones de 60’
MATERIALES
Secuencia del sueño de Pedro de *Los olvidados* (1950) 28’28”- 32’10” Copia del del facsímil del guión técnico de *Los Olvidados*, páginas correspondientes a la secuencia.

SECUENCIACIÓN

ACTIVIDAD	OBJETIVOS	DESTREZA PREDOMINANTE	T.
1 VUESTRA HISTORIA	Escribir una historia fomentando la creatividad y el trabajo cooperativo. Reconocer narración, descripción y diálogo como partes de la historia, reflexionando sobre las formas de expresión lingüística que predominan en cada una.	Expresión escrita y oral.	90’
2 LA HISTORIA DE BUÑUEL	Comprender y discutir la secuencia y su significado. Comprender el lenguaje de la secuencia.	Expresión y comprensión oral Comprensión audiovisual	60’
3 ¿y USTED QUE SIENTE ANTE GALLOS Y GALLINAS?	Analizar el símbolo de la gallina, relacionándolo con la cultura popular propia.	Expresión oral y comprensión escrita	60’
4 EL GUIÓN DE LOS OLVIDADOS	Comprender la relación entre el guión cinematográfico y el producto final audiovisual. Reconocer rasgos del español de México en el guión. Reconocer los recursos cinematográficos de lo “onírico” presentes en el guión y en la secuencia. Elaborar hipótesis sobre el argumento de la película.	Expresión y comprensión escrita. Comprensión audiovisual.	90’
5 VUESTRO GUIÓN	Escribir un guión cinematográfico.	Expresión escrita	60’

ACTIVIDAD 1. VUESTRA HISTORIA.

1.- Vamos a escribir una pequeña historia en grupos. Sin hablar con los restantes miembros del grupo, imagina una historia en la que salgan los siguientes elementos:

-UNA MADRE

-UNA HABITACIÓN

-UN HIJO

-DOS HOMBRES DEBAJO DE UNA CAMA

-UN PEDAZO DE CARNE

-UNA GALLINA

-UNA TORMENTA

2.-Cada uno tiene que escribir una parte de la historia que se ha imaginado.

-Parte narrativa: tienes que escribir qué pasa en la historia que te has imaginado.

-Parte descriptiva: tienes que escribir cómo son las personas, el lugar y los objetos de la historia que te has imaginado.

-Diálogos: escribe qué dicen las personas de la historia que te has imaginado.

3.- Contad vuestras historias al grupo. Entre todos debéis construir una sola historia, aprovechando cada una de las historias. Debe haber narración, descripción y diálogos. Es importante que hagáis un esquema antes de empezar a escribir.

ACTIVIDAD 2.LA HISTORIA DE BUÑUEL.

4.-Vamos a ver una secuencia de la película *Los Olvidados* (Luis Buñuel, 1950). Presta atención y responde.

5.-Es un sueño porque...

6.-Los sonidos que escucho son...

7.-Además de la madre y su hijo, hay más personas...

8.-Creo que duermen todos en una habitación porque...

9.-Me parecen/No me parecen españoles porque...

10.-Escribe una palabra que defina tu sensación al ver la secuencia...

11.-La secuencia se parece/no se parece a la historia que hemos hecho...

12.-Discute tus respuestas con el grupo.

ACTIVIDAD 3. ¿Y USTED QUÉ SIENTE ANTE LOS GALLOS O LAS GALLINAS?

13.-La presencia de las aves en la película intriga a los espectadores, generando diversas interpretaciones. La crítica ha relacionado la aparición de las aves con la violencia y la muerte. En esta secuencia aparece una gallina. Lee qué respondió Buñuel cuando le preguntaron sobre las gallinas.

> J. de la C.: Y ya que hemos mencionado un gallo o una gallina, ¿por qué aparecen tanto en *Los olvidados*?
>
> No sé hay una justificación realista: Pedrito tiene aves de corral y las cuida. Luego, en la granja-escuela, se desquita de sus propios problemas con ellas.
>
> J. de la C.: ¿Y usted qué siente ante los gallos y las gallinas?
>
> Ahora, más bien simpatía. Antes sentía rechazo. Un ave de cualquier clase, un águila, un gorrión, una gallina, los sentía como elementos de amenaza. ¿Por qué? No sé. Es algo irracional, relacionado quizá con mi infancia. Pero las aves nocturnas, sobre todo un búho o una lechuza, me resultaban simpáticas. Me atraían.

14.-La gallina aparece en la cultura popular española con un significado. Lee esta canción que todos los niños aprenden en la escuela y este poema de Gloria Fuertes para descubrirlo.

Los pollitos dicen
pío, pío, pío
cuando tienen hambre,
cuando tienen frío.
La gallina busca
el maíz y el trigo,
les da comida,
les presta abrigo.
Bajo sus dos alas,
acurrucaditos,
hasta el otro día
duermen los pollitos.
(Popular)

La gallina sin pollitos

La gallina llora en el gallinero,
con un quiquiriquí muy lastimero.
-¿Qué te pasa gallinita?
-dijo su gallo.
-Que todas mis amigas
tienen pollitos
y yo ninguno.
-Si no puedes poner huevos
ya adoptaremos uno.
No estés triste, mi gallina,
vamos a adoptar un huevo
en la granja de la esquina.
(Gloria Fuertes)

15.-Discutid en grupo. En vuestra cultura, ¿la gallina tiene algún significado? Pensad en canciones, expresiones,...

16.-¿Y vosotros? ¿Qué sentís ante las gallinas? Escribidlo.

ACTIVIDAD 4. EL GUIÓN DE *LOS OLVIDADOS.*

17.-En los materiales complementarios tienes el guión de la secuencia que habéis visto. Léelo y busca en el diccionario las palabras que desconozcas.

18.-Señala en los diálogos del guión algún rasgo de la variedad mexicana del español.

19.- ¿Qué tiempo verbal se usa para describir las acciones?

20.-En la actividad 2 hemos discutido por qué sabemos que es un sueño. Señala en el guión aquellos recursos cinematográficos que ayudan a crear ese ambiente onírico.

21.-Lee el fragmento de la entrevista para saber cómo quería Buñuel rodar su escena.

22.-Según Freud, los sueños de los niños expresan sus deseos. Sobre esta secuencia Buñuel dice que "los sueños concentran los elementos que nos han impresionado en la vigilia, aunque enmascarándolos, presentándolos de otra manera". Vamos a ver de nuevo la secuencia.

23.-Discutid en grupo. ¿Qué creéis que pasa en la película? Anotad vuestras hipótesis sobre el argumento:

-¿Dónde sucede la película?
-¿Cuándo?
-¿Cómo empieza?
-¿Qué personajes hay?
-¿Cómo son los personajes?
-¿Qué hacen?
-¿Cómo se relacionan?
-¿Qué cosas les suceden?
-¿Cómo termina?

ACTIVIDAD 5. VUESTRO GUIÓN.

24.-En la actividad 1 habéis escrito vuestra historia. Ahora vais a transformarla en un guión cinematográfico de tres páginas. Antes de empezar, lee las recomendaciones.

-Para escribir un guión literario no es obligatorio emplear palabras técnicas específicos, como planos, movimientos de cámara,... Sois guionistas y de esas cosas puede encargase el director, añadiéndolas en el guión técnico usado en rodaje.

-Tenéis que describir cómo son el escenario (o decorado), los personajes y sus acciones.

-Tenéis que expresar las imágenes y los sonidos con palabras, contando qué sucede.

-Intentad que los diálogos sean naturales y adecuados a cada personaje.

-La descripción de las acciones se escribe siempre en presente.

-Por último cada página de guión corresponde a un minuto de película, por eso los guiones suelen tener el mismo formato. Debéis seguir las instrucciones de este formato.

MATERIALES COMPLEMENTARIOS.

Entrevista. "¡Mi huerfanito jefe!" *Los olvidados.*

J. de la C.: Pero las gallinas aparecen también revoloteando a cámara lenta en el sueño de Pedro.

Pero hay otros muchos elementos: allí están la madre, el Jaibo, el muchacho asesinado por éste, un trozo de carne, los relámpagos. A propósito: me hubiera gustado ver caer un rayo en el pedazo de carne que ofrece la madre, y que lloviera en la habitación. Pero esto era difícil de lograr, no teníamos medios técnicos. Me atraía mucho usar el ralentí, la cámara lenta. También hay cámara lenta en la imagen del perro que avanza en la calle, cuando El Jaibo muere. Siempre me ha gustado. Siempre me ha gustado el ralentí porque da una dimensión inesperada hasta al gesto más trivial, nos hace ver detalles que a velocidad normal no percibimos.

T.P.P.: Sin embargo, usted ha ido abandonando el ralentí. Que yo recuerde, no lo hay en sus películas recientes.

No lo uso ya, porque ahora es un recurso demasiado fácil para realzar cualquier cosa.

J. de la C.: En el sueño, la madre, Stella Inda, se levanta sobre la cama alzándose el camisón, salta al suelo y corre hacia Pedro. La ropa y el cabello revolotean en torno a ella y sus pasos, efectivamente, son como una danza. Una imagen muy bella.

No busco embellecer las imágenes. Si ésa salió bonita, allá ella.

J. de la C.: La imagen sugiere casi la aparición de la Virgen.

T.P.T.: (*Riendo*.) ¡La Virgen de Guadalupe, claro!

Nunca me propuse eso conscientemente, desde luego. En mi infancia, con los jesuitas, la Virgen me parecía una imagen encantadora, y luego la he hecho aparecer, en ***La Vía Láctea***, por ejemplo. Pero no en ***Los olvidados***. No conscientemente, al menos.

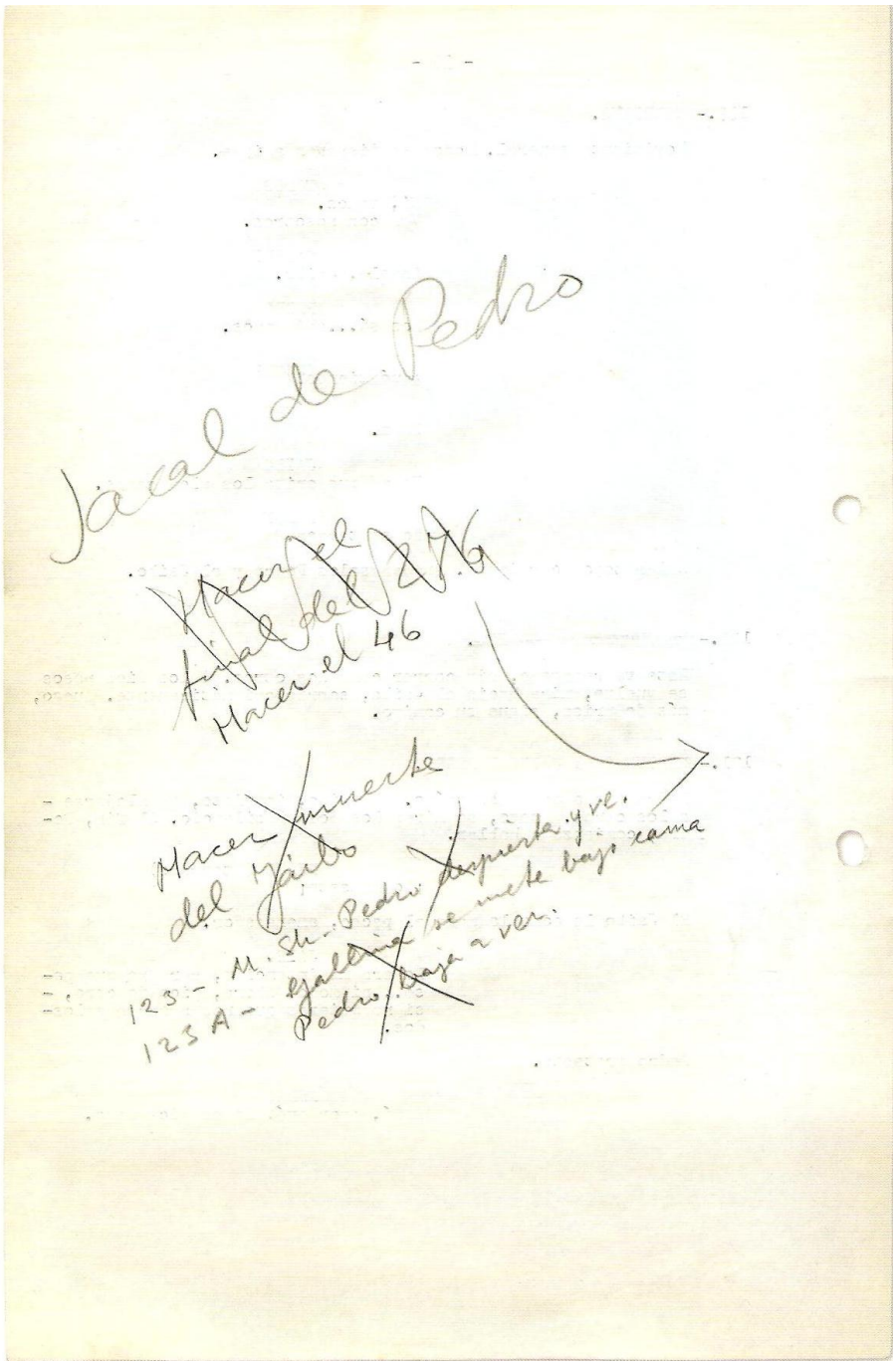
J. de la C. Ese sueño y el del soldado de *El discreto encanto de la burguesía* **son para mí los mejores del cine.**

T.P.T.: Tal vez hasta las imperfecciones técnicas ayuden a dar a la secuencia una textura de sueño auténtico.

Admito que a veces un error puede resultar finalmente un elemento que enriquece una escena, abriéndola a otra posibilidad, pero más vale evitar errores. Por lo demás quede algo de lo que uno se propuso, aunque la técnica no sea muy brillante.

PÉREZ TURRENT, T. y DE LA COLINA J. 1993, *Buñuel por Buñuel*, Plot, Madrid. (3ª ed. 2002),p.51.

GUIÓN: SECUENCIA DEL SUEÑO DE PEDRO


Jacal de Pedro

Hacer el final del 2A

Hacer el 46

Hacer muerte del Jacalero

123 - M. Sr. Pedro despierta y ve.

123 A - Pedro se mete bajo cama

Pedro baja a ver.

Copias del facsímil publicado en PEÑA ARDID, C. y LA HUERTA GUILLÉN, V.M., 2007, *Buñuel 1950. Los olvidados. Guión y documentos*, Colección Luis Buñuel Estudios y documentos, Instituto de estudios turolenses, Teruel.

121.- CONTINUA.

Jaibo cambia de tono y dice persuasivo:

JAIBO
Por lo pronto desapartarnos pa que no nos vean juntos y si le agarran a uno de los dos...ni hablar del otro.

Pedro baja la cabeza.

PEDRO
Está bien.

El Jaibo da ahora un tono amenazador a su voz.

JAIBO
Ora estamos más unidos que nunca, así que...ya sabes.

Se marcha rápidamente. Pedro, consternado, mira a su alrededor sin saber qué hacer. Se sienta en el tronco.

DISOLVENCIA

122.- INT. JACAL DE PEDRO. NOCHE.

MEDIUM SHOT

Rosa y Nacho duermen. PAN. hasta la cama de Marta. Esta duerme igualmente teniendo junto a sí al pequeño. CAMARA ATRAS hasta descubrir la puerta con cortina que da al corralillo. Un momento de silencio. La cortina se levanta un poco y aparece la cabeza de Pedro. Su rostro refleja el cansancio y el temor. Entra en el cuarto con gran sigilo y llega hasta su lecho. Se quita el calzado sin hacer ruido. Se envuelve en una cobija y se acuesta.

DISOLVENCIA

123.- FULL SHOT PEDRO. (Otro ángulo)

(Ralenti)

El jacal aparece ahora iluminado por una luz extraña, luz onírica con detalles que destacan excesivamente y otros que permanecen completamente desvanecidos en sombras. Pedro ha mudado de posición. Está medio descubierto y duerme profundamente. De pronto el petate del lecho comienza a oscilar con el vaivén lento e hinchado de las olas. Pedro despierta y con los ojos muy abiertos se da cuenta de lo que ocurre. Baja del lecho y mira debajo.

124.- FULL SHOT.

(Ralenti)

Debajo de la cama con sonrisa estereotipada ve al Julián. Tiene la cara manchada de sangre. Pedro está aterrado. No se atreve a hacer ningún movimiento. Así queda unos segundos. El, con los ojos desorbitados por el terror, el otro con sus sonrisa fija, como la de una fotografía instantánea.

VOZ DE LA MADRE
¡Pedro! ¡Oye, hijo, qué haces?

Pedro vuelve la cabeza.

Registran gallinero
Registrar dialogo

RALENTI

125.- FULL SHOT JACAL.

RALENTI

En P.T. la cama de Pedro y al fondo, sentada en la suya, vestida con camisa y falda, la madre. Se levanta y avanza hacia Pedro que se ha incorporado y tendido de nuevo en su lecho. - La madre llega ~~hasta Pedro.~~ Se sienta a su lado. Le pasa la - mano por la frente. Sus labios no se mueven a pesar de oirse su voz.

MARTA
Oyeme, m'hijito...Tú eres bueno. --- ¿Por qué hiciste éso?

Pedro la mira angustiado. Tampoco sus labios se mueven cuando habla.

PEDRO
Yo no hice nada. ¿Fué el Jaibo¡ Yo - no más lo ví...

Ella sonríe bondadosa.

MARTA
Ya lo sé. Por eso no debes andar con ellos. Son mala gente.

126.- MEDIUM CLOSE SHOT PEDRO.

RALENTI

Mira a su madre con un destello de pasión en los ojos.

PEDRO
¡Yo quisiera estar siempre con Ud.,- pero...Ud. no me quiere¡

Vuelve la cabeza y la oculta entre las manos.

127.- MEDIUM SHOT MARTA

Contempla enternecida a su hijo.

MARTA
Es que...estoy tan cansada. Mira como tengo las manos de tanto lavar.

Alarga sus brazos. Las manos casi cubren la pantalla.

128.- MEDIUM SHOT LOS DOS.

RALENTI

Marta retira sus manos. Pedro se incorpora. Mira dulcemente a su madre.

PEDRO
¿Por qué nunca me besa?

Ella sin contestar se inclina y le besa en la frente. El la - ciñe del cuello. Separa su cabeza un poco de los labios de su madre. La apoya sobre el pecho de ella.

PEDRO
Mamá...Ora si voy a portarme bien. -

~~Pedro agarra el pan~~

C.U. Marta con carne
C. Sh. Cara Virgen
C. Sh. Cara Lienzo
Full Shot escena final
C. Sh. Sale Arazo
C. Sh. Julian y Pedro
C. U. Marta en la cama.

~~131A – C.U. Cara~~

~~131B – C.U. Pedro radiante~~

~~No es posible, responde mia, sola mia.~~

128.- CONTINUA.

PEDRO (Continúa)
Buscaré trabajo y usté podrá descansar.

MARTA
Sí, m'hijito.

Marta lo vuelve a besar, le recuesta la cabeza y se levanta.

129.- FULL SHOT (REVERSE)

RALENTI

Marta viene hacia el aparato. Oye que la llaman y se detiene sin volverse.

PEDRO
Mamá....

130.- MEDIUM CLOSE PEDRO.

La expresión de éste ha cambiado. Tiene una mirada dura, enfadada.

PEDRO
Mamá...¿por qué no me dió carne la otra noche?

131.- MEDIUM SHOT MARTA (Vista por Pedro)

RALENTI

Marta de espaldas. Se vuelve muy lentamente. En sus manos extendidas hacia su hijo lleva ahora un gran pedazo de carne desgarrada y sangrienta. Avanza, ofreciéndosela. CAMARA ATRAS hasta que entra Pedro en cuadro. Este retrocede en su lecho horrorizado.

PEDRO
No, no quiero.....

La madre, cerca ya del lecho, se arrodilla tendiendo el trozo de carne a su hijo que gotea gruesas gotas de sangre, manchando la cobija. De pronto, de debajo del lecho sale un brazo que agarra la carne. Pedro grita. Al brazo sigue el cuerpo de un hombre. Es el Jaibo con la misma sonrisa del Julián. La madre y él miran a Pedro. Este se vuelve horrorizado y esconde su cara entre las manos. Solloza.

132.- MEDIUM CLOSE SHOT

Pedro se calma. Vuelve su cabeza con los ojos muy abiertos, extrañado. La luz del cuarto, mejor dicho la penumbra, ha vuelto a ser normal.

133.- FULL SHOT CUARTO.

Pedro en P.T. Todo ha vuelto a la normalidad. La madre duerme tranquilamente en su lecho. A lo lejos se oye cantar el gallo. Pedro se acurruca y se dispone a dormir.

FADE OUT

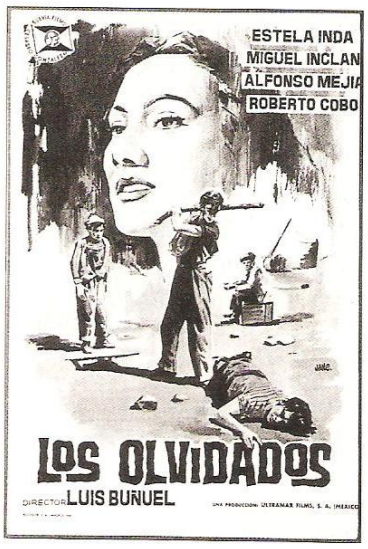
FICHA TÉCNICA

1950 • LOS OLVIDADOS[1]

NACIONALIDAD : México.
PRODUCCIÓN : Ultramar Films.
PRODUCTOR : Óscar Dancigers[2].
GERENTE DE PRODUCCIÓN : Federico Amérigo.
JEFE DE PRODUCCIÓN : Fidel Pizarro.
ADMINISTRADOR : Antonio de Salazar.
DIRECTOR : Luis Buñuel.
AYUDANTE DE DIRECCIÓN : Ignacio Villarreal.
REPETIDOR DE DIÁLOGOS : José de Jesús Aceves.
ARGUMENTO : Luis Buñuel; Luis Alcoriza.
ADAPTACIÓN CINEMATOGRÁFICA : Luis Buñuel; Luis Alcoriza; Max Aub; Pedro de Urdimalas.
FOTOGRAFÍA : Gabriel Figueroa, 35 mm, B y N.
OPERADOR : Ignacio Romero.
MONTAJE : Carlos Savage.
AYUDANTE DE MONTAJE : Alberto E. Valenzuela.
DIRECTOR DE SONIDO : Jesús González Gancy.
GRABACIÓN DE DIÁLOGOS : José B. Carles.
DIRECTOR LABORATORIO DE SONIDO : William W. Claridge.
SONIDO : RCA, alta fidelidad.
MÚSICA : Rodolfo Halffter basada en temas originales de Gustavo Pittaluga[3].
ESCENOGRAFÍA : Edward Fitzgerald.
MAQUILLAJE : Armando Meyer.
ASESORES ESPECIALES : José Luis Patiño; María Lourdes Ricaud; Armando List Arribudes.
UNIDAD DE RODAJE : México.
LUGAR Y FECHA DE INICIO DEL RODAJE : Estudios Tepeyac, 6.II.1950 y en diferentes localizaciones de México D.F.[4].
LUGAR Y FECHA DE ESTRENO : Cine México (México), 9.XI.1950[5]. Francia, 14.XI.1951.
FECHA DE LICENCIA ESPAÑOLA : 14.XI.1964.
DURACIÓN : 80 minutos.

INTÉRPRETES : Estela Inda (*la madre de Pedro*), Miguel Inclán (*don Carmelo, el ciego*), Alfonso Mejía (*Pedro*), Roberto Cobo («*Jaibo*»), Alma Delia Fuentes (*Meche*), Francisco Jambrina (*director de la granja-escuela*), Jesús García Navarro (*padre de Julián*), Efraín Arauz («*Cacarizo*»), Sergio Villarreal, Jorge Pérez («*Pelón*»), Javier Amezcúa (*Julián*), Mario Ramírez («*Ojitos*»), Juan Villegas (*abuelo de «Cacarizo»*), Héctor López Portillo (*juez*), Ángel Merino (*Carlos, ayudante del director*), Ramón Martínez (*Nacho, hermano de Pedro*), Diana Ochoa (*madre de «Cacarizo»*), Francisco Muller (*Mendoza*), Salvador Quiroz (*herrero*), José Moreno Fuentes (*policía*), Charles Rooner (*homosexual*), Daniel Corona y Roberto Navarrete (*muchachos de la calle*), Antonio Martínez (*niño*), Antulio Jiménez Pons (*vendedor*), Humberto Mosti (*empleado*), Pepe Loza, Rubén Campos y José López (*muchachos de la granja*), Ignacio Solórzano (*feriante*), Victorio Blanco (*anciano del mercado*), Juan Domínguez (*empleado*), Ramón Sánchez y Enedina Díaz de León (*vendedores de tortas*), Inés Murillo, Rosa Pérez, Miguel Funes Jr., Patricia Jiménez Pons y José Luis Echeverría (*niños*), Ernesto Alfonso (*voz en off*).

EDICIÓN EN VIDEOCASETE : Video Mercury Films/King Home Video. Serie *Luis Buñuel*, Madrid, 1989.



1 • Premio a la mejor realización y Premio de la Crítica Internacional en el Festival de Cannes de 1951.
• Premio FIPRESCI en 1951.
• Once de los dieciocho Arieles de la cinematografía mexicana en 1951; entre ellos: a la mejor película, a la mejor dirección, al mejor argumento y a la mejor adaptación.

2 Algunos autores incluyen en este apartado a Jaime Menasco.

3 La música compuesta por Pittaluga fue firmada, por problemas sindicales, por Halffter.

4 Sobre todo por el rumbo de Nonoalco y en Playa de Romita.

5 Reestreno, tras el Festival de Cannes, en el cine Prado (México).

FUENTES, V., 1993, *Buñuel en México*, Instituto de Estudios Turolenses, Teruel.

BIBLIOGRAFÍA

FUENTES, V.

1993, *Buñuel en México*, Instituto de Estudios Turolenses, Teruel.

2000, *Los mundos de Buñuel,* Akal, Madrid.

PEÑA ARDID, C. y LA HUERTA GUILLÉN, V.M.,

2007, *Buñuel 1950. Los olvidados. Guión y documentos*, Colección Luis Buñuel Estudios y documentos, Instituto de Estudios Turolenses, Teruel.

PÉREZ TURRENT, T. y DE LA COLINA J.

1993, *Buñuel por Buñuel*, Plot, Madrid.

SÁNCHEZ VIDAL A. et al.

2004, Los Olvidados. Una película de Luis Buñuel. Turner, Madrid

ROS GALIANA, F. y CRESPO Y CRESPO, H.,

2002, *Los olvidados. Guía para ver y analizar,* Nau Llibres Valencia, Octaedro Barcelona.

DVD

Los Olvidados (Colección Luis Buñuel, 2007, S.A.V./Televisa.)

PÁGINAS WEB

Página del Centenario Gobierno de Aragón: http://bunuel.aragob.es/

Biblioteca Virtual Cervantes: http://www.cervantesvirtual.com/

Exposición virtual Buñuel 100 años http://cvc.cervantes.es/actcult/bunuel/indice.htm

Nota: Poema de Gloria Fuertes extraído de la Biblioteca Virtual Cervantes.

ANEXO II. *Nazarín:* descripción de la propuesta didáctica y materiales

JUSTIFICACIÓN

He escogido esta película de Buñuel por su transversalidad cultural e intertextualidad literaria. A partir de esta idea, las actividades diseñadas pretenden que el alumno sea capaz de relacionar fragmentos de la novela y de la película. El nivel de lengua es a partir de un B2, dada la dificultad de los textos de Galdós. Los alumnos trabajarán la descripción del espacio y personajes en la novela y la película. Por último, discutirán sobre el personaje de *Nazarín.* Me parece interesante que el alumno comprenda cómo crean novelista y director los personajes utilizando el lenguaje de cada medio.

La **primera actividad** tiene como objetivo trabajar la descripción del espacio en la novela de Galdós. La finalidad es conocer el texto, ampliar el vocabulario y reconocer los recursos literarios y estructuras lingüísticas para calificar y describir. El alumno ensaya también la transformación y simplificación del texto literario. Al final pueden discutir las ideas sobre el decorado interpretando el papel de director de arte y realizador.

La **segunda actividad** se realiza en parejas y en grupo. El objetivo es extraer la información sobre los personajes y decidir el orden de aparición en una supuesta adaptación a una película. También se verán las estructuras y recursos lingüísticos y literarios usados en la descripción y caracterización de personajes.

En la **tercera actividad** visionaremos la primera parte de la película (0’00”-9’06”). Los alumnos deben compararla con las tablas que han hecho previamente. Además deben relacionar unas imágenes y pequeños fragmentos de la novela.

La **cuarta actividad** se centra en cómo se presenta al personaje en la película (5’55”-9’06”). D. Pablo, uno de los dos personajes que entrevistan a *Nazarín* se corresponde con el narrador en la novela. En ambos textos, se hace un retrato del personaje mediante el recurso de la entrevista. Los alumnos discutirán la actitud del personaje de *Nazarín.*

TÍTULO
Galdós y Buñuel: Nazarín
NIVEL
B2-C1
OBJETIVOS
• Conocer, comprender y valorar la obra de Galdós y Buñuel. • Mejorar la comprensión lectora y *literacia* audiovisual. • Mejorar la competencia intercultural e intertextual. • Producir textos orales y escritos con autonomía, cooperación y creatividad.
DESTREZAS
Expresión oral y escrita. Comprensión oral y escrita. Comprensión y expresión audiovisual
DURACIÓN
4 sesiones de 90’
MATERIALES
Secuencias iniciales de *Nazarín* (1958) 0’00-9’06. Fragmentos seleccionados de *Nazarín* (Benito Pérez Galdós).

ACTIVIDAD 1. Dirección artística.

1. Lee el siguiente fragmento de la novela *Nazarín* de Benito Pérez Galdós. En parejas, señalad, buscad y anotad el significado de las palabras que desconozcáis.

La casa de huéspedes

El portal del edificio era como de mesón, ancho, con todo el revoco desconchado en mil fantásticos dibujos, dejando ver aquí y allí el hueso de la pared desnuda y con una faja de suciedad a un lado y otro, señal del roce continuo de personas más que de caballerías. Un puesto de bebidas —botellas y garrafas, caja de polvoriento vidrio llena de azucarillos y asediada de moscas, todo sobre una mesa cojitranca y sucia—, reducía la entrada a proporciones regulares. El patio, mal empedrado y peor barrido, como el portal, y con hoyos profundos, a trechos hierba raquítica, charcos, barrizales o cascotes de pucheros y botijos, era de una irregularidad más que pintoresca, fantástica. El lienzo del Sur debió de pertenecer a los antiguos edificios del corral famoso; lo demás, de diferentes épocas, pudiera pasar por una broma arquitectónica: ventanas que querían bajar, puertas que se estiraban para subir, barandillas convertidas en tabiques, paredes rezumadas por la humedad, canalones oxidados y torcidos, tejas en los alféizares, planchas de cinc claveteadas sobre podridas maderas para cerrar un hueco, ángulos chafados, paramentos con cruces y garabatos de cal fresca, caballetes erizados de vidrios y cascos de botellas para amedrentar a la ratería; por un lado, pies derechos carcomidos sustentando una galería que se inclina como un barco varado; por otro, puertas de cuarterones con gateras tan grandes que por ellas cabrían tigres si allí los hubiese; rejas de color de canela; trozos de ladrillo amoratado, como coágulos de sangre; y, por fin, los escarceos de la luz y la sombra en todos aquellos ángulos cortantes y oquedades siniestras.

(*Nazarín*, Benito Pérez Galdós)

2. En parejas elaborad una tabla siguiendo el modelo y completadla con las palabras que correspondan:

Parte de la casa	*¿Cómo es?*
1 Portal del edificio	*1 Como de mesón, ancho, con el revoque desconchado.*
2	

3. En parejas. Imaginad que trabajáis en la producción de una película basada en la novela *Nazarín*. Escoged una de las opciones:

A. Trabajáis en el equipo de dirección. Necesitáis dar las instrucciones al equipo de dirección artística para que diseñe el decorado de "La casa de Huéspedes". Para ello, vais a escribir un texto describiendo vuestras ideas basadas en el fragmento de Galdós. Usad vuestras propias palabras.

B. Trabajáis en el equipo de dirección artística. Necesitáis darle al equipo de dirección un documento del decorado de "La casa de Huéspedes" que tenéis que diseñar y construir. Para ello, vais a escribir un texto describiendo vuestras ideas basadas en el fragmento de Nazarín. Usad vuestras propias palabras.

ACTIVIDAD 2. Caracterización de personajes.

En esta actividad vamos a trabajar en parejas y en grupos.

1. En parejas. Leed el texto correspondiente. Elaborad y completad la tabla siguiendo el modelo:

Personaje	*Físico*	*Carácter*	*Otros datos*

2. Una vez que terminéis, reuníos con el grupo. Imaginad que sois un grupo de guionistas de cine y tenéis que adaptar estos textos a la gran pantalla. Entre todos, tenéis que decidir qué personajes de los textos aparecen en la película, en qué orden y qué hacen:

Orden	Personaje	Caracterización (físico, maquillaje, vestuario)	Acción
1.			

.

ACTIVIDAD 3. Mesón de héroes

1. Vamos a ver un fragmento de la película Nazarín (1958). Antes de verlo, vuelve a leer las tablas que has hecho sobre el decorado y los personajes. Toma nota para responder a las preguntas. Compara tus respuestas con las del compañero.

-¿Qué sonidos se escuchan y qué representan las imágenes que se ven en los títulos de crédito?

- ¿Qué personajes aparecen? ¿En qué orden? ¿Qué están haciendo?

2. Relaciona cada fragmento con la imagen:

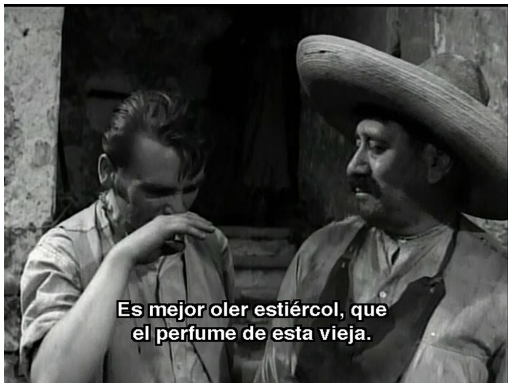
A. "El portal del edificio era como de mesón, ancho, con todo el revoco desconchado en mil fantásticos dibujos, dejando ver aquí y allí el hueso de la pared desnudo."
B. "...vimos a Estefanía, en chancletas, lavándose las manazas, que después se enjugó en su delantal de arpillera."
C. "... y así toda aquella gentualla estaba en su casa como en país conquistado; unos le pagaban; otros, no, y alguno se marchaba quitándole plato, cuchara o pieza de ropa. Lo que hacía ella era gritar, eso sí, chillar mucho, por lo cual espantaba a la gente; pero las obras no correspondían al grito ni al gesto..."

D. “Despedían las tales de sus manos y ropas un perfume barato, que daba el quién vive a nuestras narices...”

E. “...la mano de pintura que se habían dado aquellas indinas con blanquete, chapas de carmín en los carrillos, los labios como ensangrentados y otros asquerosos afeites...”

F. **“**Dos burros y un gitano viejo con patillas, semejantes al pelo sedoso y apelmazado de aquellos pacientes animales, completaban el cuadro.”

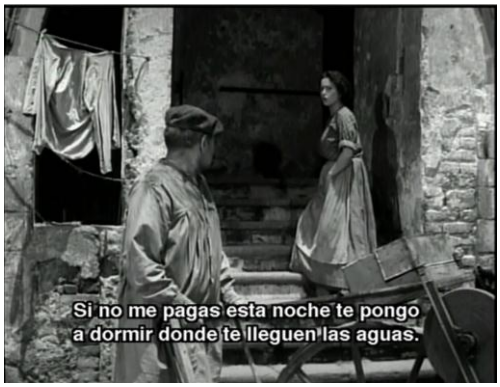
.....



.....

.....

.....



.....

.....

ACTIVIDAD 4. Nazarín.

1. Vamos a ver de nuevo la secuencia de la entrevista. (5':55"-9:06") Fíjate en los personajes de traje. Atiende a las preguntas que le hacen a Nazarín y toma nota.
Lee el siguiente fragmento:

La entrevista

-No obstante, señor cura, la propiedad es propiedad, y lo que relativamente, según los cálculos de D. Hermógenes, para otro sería poco, para usted podrá ser mucho. Ya ve, hoy le han dejado hasta sin su modesto desayuno y sin camisa.
-Y hasta sin jabón para lavarme las manos... Paciencia y calma. Ya vendrán de alguna parte la camisa, el desayuno y el jabón. Además, señores míos, yo tengo mis ideas, las profeso con una convicción tan profunda como la fe en Cristo nuestro Padre. ¡La propiedad! Para mí no es más que un nombre vano, inventado por el egoísmo. Nada es de nadie. Todo es del primero que lo necesita.
-¡Bonita sociedad tendríamos si esas ideas prevalecieran! ¿Y cómo sabríamos quién era el primer necesitado? Habríamos de disputarnos, cuchillo en mano, ese derecho de primacía en la necesidad.
Sonriendo bondadosamente y con un poquitín de desdén, el clérigo me replicó en estos o parecidos términos:
«Si mira usted las cosas desde el punto de vista en que ahora estamos, claro que parece absurdo; pero hay que colocarse en las alturas, señor mío, para ver bien desde ellas. Desde abajo, rodeados de tantos artificios, nada vemos. En fin, como no trato de convencer a nadie, no sigo, y ustedes me dispensarán que...». (…)
De pregunta en pregunta, y después que supimos su edad, entre los treinta y los cuarenta, su origen, que era humilde, de familia de pastores, sus estudios, etc..., me arranqué a explorarle en terreno más delicado.
«Si tuviera yo la seguridad, padre Nazarín, de que no me tenía usted por impertinente, yo me permitiría hacerle dos o tres preguntillas.
-Todo lo que usted quiera.
-Usted me contesta o no me contesta, según le acomode. Y si me meto en lo que no me importa, me manda usted a paseo, y hemos concluido.
-Diga usted.
-¿Hablo con un sacerdote católico?
-Sí señor.

(*Nazarín*, Benito Pérez Galdós)

2. En parejas Discute con tu compañero. Después de leer y ver la escena. ¿Cuál es vuestra opinión sobre el personaje de Nazarín? ¿Cómo lo describiríais? ¿Os recuerda a algún personaje conocido?

3. ¿Se parecen a las siguientes opiniones?

El narrador y el repórter

«Este hombre es un sinvergüenza -me dijo el repórter-, un cínico de mucho talento, que ha encontrado la piedra filosofal de la gandulería, un pillo de grande imaginación que cultiva el parasitismo con arte.

-No nos precipitemos, amigo mío, a formar juicios temerarios, que la realidad podría desmentir. Si usted no lo tiene a mal, volveremos, y observaremos despacio sus acciones. Por mi parte, no me atrevo aún a opinar categóricamente sobre el sujeto que acabamos de ver, y que sigue pareciéndome tan árabe como en el primer instante, aunque de su partida de bautismo resulte, como usted ha dicho, moro manchego.

-Pues si no es un cínico, sostengo que no tiene la cabeza buena. Tanta pasividad traspasa los límites del ideal cristiano, sobre todo en estos tiempos en que cada cual es hijo de sus obras.

-También él es hijo de las suyas.

-Qué quiere usted: yo defino el carácter de ese hombre, diciendo que es la ausencia de todo carácter, y la negación de la personalidad humana.

-Pues yo, esperando aún más datos, y mejor luz para conocerle y juzgarle, sospecho, o adivino en el bienaventurado Nazarín una personalidad vigorosa.

(*Nazarín*, Benito Pérez Galdós)

Luis Buñuel

Sí, es un Quijote del sacerdocio, y en lugar de seguir el ejemplo de los libros de caballería, sigue el de los Evangelios. (...)

Nazarín es una novela de su última etapa y no de las mejor logradas, pero su historia y su personaje me parecen apasionantes, o por lo menos a mí me sugerían cosas, me inquietaban.

(*Buñuel por Buñuel*)

TEXTO A. PAREJA 1.

A un periodista de los de nuevo cuño, de estos que designamos con el exótico nombre de repórter, de estos que corren tras de la información, como el galgo a los alcances de la liebre, y persiguen el incendio, la bronca, el suicidio, el crimen cómico o trágico, el hundimiento de un edificio y cuantos sucesos afectan al orden público y a la Justicia en tiempos comunes o a la higiene en días de epidemia, debo el descubrimiento de la casa de huéspedes de la tía Chanfaina (en la fe de bautismo Estefanía), situada en una calle cuya mezquindad y pobreza contrastan del modo más irónico con su altísono y coruscante nombre: calle de las Amazonas. Los que no estén hechos a la eterna guasa de Madrid, la ciudad (o villa) del sarcasmo y las mentiras maleantes, no pararan mientes en la tremenda fatuidad que supone un rótulo tan sonoro...

(...)

Un martes de Carnaval, bien lo recuerdo, tuvo el buen repórter la humorada de dar conmigo en aquellos sitios. En el aguaducho del portal vi una tuerta andrajosa que despachaba, y lo primero que nos echamos a la cara, al penetrar en el patio, fue una ruidosa patulea de gitanos, que allí tenían aquel día su alojamiento: ellos espatarrados, componiendo albardas; ellas, despulgándose y aliñándose las greñas; los churumbeles medio desnudos, de negros ojos y rizosos cabellos, jugando con vidrios y cascotes. Volviéronse hacia nosotros las expresivas caras de barro cocido, y oímos el lenguaje dengoso y las ofertas de echarnos la buenaventura. Dos burros y un gitano viejo con patillas, semejantes al pelo sedoso y apelmazado de aquellos pacientes animales, completaban el cuadro, en el cual no faltaban ruido y músicas para caracterizarlo mejor, los canticios de una gitana, y los tijeretazos del viejo pelando el anca de un pollino.

Aparecieron luego por una cavidad, que no sé si era puerta, aposento o boca de una cueva, dos mieleros enjutos, con las piernas embutidas en paño pardo y medias negras, abarcas con correas, chaleco ajustado, pañuelo a la cabeza, tipos de raza castellana, como cecina forrada en yesca. Alguna despreciativa chanza hubieron de soltar a los gitanos, y salieron con sus pesas y pucheretes para vender por Madrid la miel sabrosa. Vimos luego dos ciegos, palpando paradas: el uno, gordinflón y rollizo, con parda montera de piel, capa con flecos, y guitarra terciada a la espalda; el otro, con un violín, que no tenía más que dos cuerdas, bufanda y gorra teresiana sin galones. Unióseles una niña descalza, que abrazaba una pandereta, y salieron deteniéndose en el portal a beber la indispensable copa.

(*Nazarín*, Benito Pérez Galdós)

TEXTO B. PAREJA 2.

Allí se enzarzaron en coloquio muy vivo con otros que llegaron también a la cata del aguardiente. Eran dos máscaras: la una toda vestida de esteras asquerosas, si se puede llamar vestirse el llevarlas colgadas de los hombros; la cara, tiznada de hollín, sin careta, con una caña de pescar y un pañuelo cogido por las cuatro puntas, lleno de higos que más bien boñigas parecían. La otra llevaba la careta en la mano, horrible figurón que representaba al presidente del Consejo, y su cuerpo desaparecía bajo una colcha remendada, de colorines y trapos diferentes. Bebieron y se desbocaron en soeces dicharachos, y corriéndose al patio, subieron por una escalera mitad de gastado ladrillo mitad de madera podrida. Arriba sonó entonces gran escándalo de risas y toque de castañuelas; luego bajaron hasta una docena de máscaras, entre ellas dos que por sus abultadas formas y corta estatura revelaban ser mujeres vestidas de hombre; otras, con trajes feísimos de comparsas de teatro, y alguno sin careta, pintorreado de almazarrón el rostro. Al propio tiempo, dos hombres sacaron en brazos a una vieja paralítica, que llevaba colgando del pecho un cartel donde constaba su edad, de más de cien años, buen reclamo para implorar la caridad pública, y se la llevaron a la calle para ponerla en la esquina de la Arganzuela. Era el rostro de la anciana ampliación de una castaña pilonga, y se la habría tomado por momia efectiva si sus ojuelos claros no revelaran un resto de vida en aquel lío de huesos y piel, olvidado por la muerte.

Vimos que sacaban luego un cadáver de niño como de dos años, en ataúd forrado de percal color de rosa y adornado con flores de trapo. Salió sin aparato de lágrimas ni despedida maternal, como si nadie existiera en el mundo que con pena le viera salir. El hombre que le llevaba echó también su trinquis en la puerta, y sólo las gitanas tuvieron una palabra de lástima para aquel ser que tan de prisa pasaba por nuestro mundo. Chicos vestidos de máscaras, sin más que un ropón de percalina o un sombrero de cartón adornado con tires de papel; niñas con mantón de talle y flor a la cabeza, a estilo chulesco, atravesaban el patio, deteniéndose a oír las burlas de los gitanos o a enredar con los pollinos, en los cuales se habrían montado de buena gana si los dueños de ellos lo permitieran.

(*Nazarín*, Benito Pérez Galdós)

TEXTO C. PAREJA 3.

Antes de internarnos, dióme el repórter noticias preciosas, que en vez de satisfacer mi curiosidad, excitáronla más. La señora Chanfaina aposentaba en otros tiempos gentes de mejor pelo: estudiantes de Veterinaria, trajineros tan brutos como buenos pagadores; pero como el movimiento se iba de aquel barrio en derechura de la plaza de la Cebada, la calidad de sus inquilinos desmerecía visiblemente. A unos les tenía por el pago exclusivo de la llamada habitación, comiendo por cuenta de ellos; a otros les alojaba y mantenía. (...) Subimos, al fin, deseando ver todos los escondrijos de la extraña mansión, guarida de una tan fecunda y lastimosa parte de la Humanidad, y en un cuartucho, cuyo piso de rotos baldosines imitaba en las subidas y bajadas a las olas de un proceloso mar, vimos a Estefanía, en chancletas, lavándose las manazas, que después se enjugó en su delantal de arpillera; la panza voluminosa, los brazos hercúleos, el seno emulando en proporciones a la barriga y cargando sobre ella, por no avenirse con apreturas de corsé, el cuello ancho, carnoso y con un morrillo como el de un toro, la cara encendida y con restos bien marcados de una belleza de brocha gorda, abultada, barroca, llamativa, como la de una ninfa de pintura de techos, dibujada para ser vista de lejos, y que se ve de cerca.

El cabello era gris, bien peinado con sinfín de garabatos, ondas y sortijillas. Lo demás de la persona anunciaba desaliño y falta absoluta de coquetería y arreglo. Nos saludó con franca risa, y a las preguntas de mi amigo contestó que se hallaba muy harta de aquel trajín y que el mejor día lo abandonaba todo para meterse en las Hermanitas, o donde almas caritativas quisieran recogerla; que su negocio era una pura esclavitud, pues no hay cosa peor que bregar con gente pobre, mayormente si se tiene un natural compasivo, como el suyo. Porque ella, según nos dijo, nunca tuvo cara para pedir lo que se le debía, y así toda aquella gentualla estaba en su casa como en país conquistado; unos le pagaban; otros, no, y alguno se marchaba quitándole plato, cuchara o pieza de ropa. Lo que hacía ella era gritar, eso sí, chillar mucho, por lo cual espantaba a la gente; pero las obras no correspondían al grito ni al gesto, pues si despotricando, era un suponer, no había garganta tan sonora como la suya, ni vocablos más tremebundos, luego se dejaba quitar el pan de la boca y el más tonto la llevaba y la traía atada con una hebra de seda. Hizo, en fin, la descripción de su carácter con una sinceridad que parecía de ley, no fingida, y el último argumento que expuso fue que después de veintitantos años en aquel nidal de ratas, aposentando gente de todos pelos, no había podido guardar dos pesetas para contar con algún respiro en caso de enfermedad.

(*Nazarín*, Benito Pérez Galdós)

TEXTO C. PAREJA 4

Esto decía, cuando entraron alborotando cuatro mujeres con careta, entendiéndose por ello no el antifaz de cartón, o trapo, prenda de Carnaval, sino la mano de pintura que se habían dado aquellas indinas con blanquete, chapas de carmín en los carrillos, los labios como ensangrentados y otros asquerosos afeites, falsos lunares, cejas ennegrecidas, y la caída de ojos también con algo de mano de gato, para poetizar la mirada. Despedían las tales de sus manos y ropas un perfume barato, que daba el quién vive a nuestras narices, y por esto y por su lenguaje al punto comprendimos que nos hallábamos en medio de lo más abyecto y zarrapastroso de la especie humano. Al pronto, habría podido creerse que eran máscaras y el colorete una forma extravagante de disfraz carnavalesco. Tal fue mi primera impresión; pero no tardé en conocer que la pintura era en ellas por todos estilos ordinaria, o que vivían siempre en Carnestolendas. Yo no sé qué demonios de enredo se traían, pues como las cuatro y Chanfa hablaban a un tiempo con voces desaforadas y ademanes ridículos, tan pronto furiosas como risueñas, no pudimos enterarnos. Pero ello era cosa de un papel de alfileres y de un hombre. ¿Qué había pasado con los alfileres? ¿Quién era el hombre? (...)

Era de mediana edad, o más bien joven prematuramente envejecido, rostro enjuto tirando a escuálido, nariz aguileña, ojos negros, trigueño color, la barba rapada, el tipo semítico más perfecto que fuera de la Morería he visto, un castizo árabe sin barbas. Vestía traje negro que al pronto me pareció balandrán; mas luego vi que era sotana.

-¿Pero es cura este hombre?-pregunté a mi amigo.

Y la respuesta afirmativa me incitó a una observación más atenta.

Costó trabajo echarlas: por la escalera abajo iban soltando veneno y perfume, y en el patio tuvieron algo que despotricar con los gitanos, y hasta con los burros. Despejado el terreno, ya no pensamos más que en trabar conocimiento con Nazarín, y pidiéndole permiso nos colamos en su morada, subiendo por la angosta escalera que a ella conducía desde el portal. (…)

Recibionos el padre Nazarín con una afabilidad fría, sin mostrar despego ni tampoco extremada finura, como si le fuera indiferente nuestra visita, o si creyese que no nos debía más cumplimientos que los elementales de la buena educación. (…)

«No, señores; yo no acostumbro denunciar...

-Pues qué... ¿le han robado a usted tantas veces, que ya el ser robado ha venido a ser para usted una costumbre?

-Sí, señor; muchas, siempre...

-¿Y lo dice tan fresco?

-No ven ustedes que yo no guardo nada. No sé lo que son llaves. Además, lo poco que poseo, es decir, lo que poseía, no vale el corto esfuerzo que se emplea para dar vueltas a una llave.

FICHA TÉCNICA

1958 • NAZARÍN[1]

NACIONALIDAD : México.
PRODUCCIÓN : Producciones Barbachano Ponce, S.A.
PRODUCTOR : Manuel Barbachano Ponce.
CONSEJERO DE PRODUCCIÓN : Carlos Velo.
JEFE DE PRODUCCIÓN : Enrique L. Morfín.
PRODUCTOR EJECUTIVO : Federico Amérigo.
ADMINISTRADOR : Antonio de Salazar.
DIRECTOR : Luis Buñuel.
AYUDANTE DE DIRECCIÓN : Ignacio Villarreal.
ARGUMENTO : basado en la novela del mismo título de Benito Pérez Galdós.
ADAPTACIÓN CINEMATOGRÁFICA : Luis Buñuel; Julio Alejandro de Castro.
SUPERVISIÓN DE DIÁLOGOS : Emilio Carballido.
FOTOGRAFÍA : Gabriel Figueroa, 35 mm, B y N.
OPERADOR : Ignacio Romero.
AYUDANTE DE OPERADOR : Pablo Ríos.
ILUMINACIÓN : Daniel López.
MONTAJE : Carlos Savage.
OPERADOR DE SONIDO : José de Pérez.
EFECTOS SONOROS : Abraham Cruz.
REGRABACIÓN : Galdino Samperio.
INGENIERO DE SONIDO : James L. Fields.
SONIDO : RCA, alta fidelidad.
MÚSICA : canción *Dios nunca muere* de Macedonio Alcalá, al organillo y ritmos de los tambores de Calanda interpretados por los filarmónicos del sindicato mexicano del cine.
ESCENOGRAFÍA : Edward Fitzgerald.
VESTUARIO : Georgette Somohano.
MAQUILLAJE : Armando Meyer.
PELUQUERÍA : Berta Chiu; Miguel Horcasitas.
UNIDAD DE RODAJE : Águila.
LUGAR Y FECHA DE INICIO DEL RODAJE : Estudios Churubusco Azteca, 14.VII.1958.
LUGAR Y FECHA DE ESTRENO : Cine Variedades (México), 4.VI.1959.
FECHA DE LICENCIA ESPAÑOLA : 13.XII.1968.
DURACIÓN : 94 minutos.

INTÉRPRETES : Marga López (*Beatriz*), Francisco Rabal (*padre Nazario*), Rita Macedo (*Andara*), Ignacio López Tarso (*ladrón de iglesias*), Ofelia Guilmáin (*Chanfa*), Luis Aceves Castañeda (*parricida*), Noé Nurayama (*«el Pinto»*), Rosenda Monteros (*«la Prieta»*), Jesús Fernández (*Ujo, enano*), Ada Carrasco (*Josefa*), Antonio Bravo (*el arquitecto*), Aurora Molina (*«la Camella»*), David Reynoso (*Juan*), Pilar Pellicer (*Lucía*), Edmundo Barbero (*don Ángel, cura*), Raúl Dantés (*el sargento*), Lupe Carriles (*prostituta*), Manuel Arvide (*acompañante del arquitecto*), José Chávez (*capataz*), Ignacio Peón (*cura*), Arturo «Bigotón» Castro (*el coronel*), Victorio Blanco (*el viejo preso*), Cecilia Leger (*la mujer de la piña*), Ramón Sánchez.

1 • Gran Premio del Festival de Cannes de 1959.
• Premio «André Bazin» en el Festival de Acapulco.

FUENTES, V., 1993, *Buñuel en México*, Instituto de Estudios Turolenses, Teruel.

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE CARBALLEIRA, A.

2006, *Buñuel, lector de Galdós,* Cabildo de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria.

FUENTES, V.,

2005, *La mirada de Buñuel*. *Cine, literatura y vida,* Tabla Rasa, Madrid.

PÉREZ GALDÓS, B.

1895, *Nazarín,* Ed. de Gregorio Torres Negrera, Castalia, Madrid (2001).

PÉREZ TURRENT, T. y DE LA COLINA J.

1993, *Buñuel por Buñuel*, Plot, Madrid. (3ª ed. 2002).

DVD

Nazarín (Divisa Home Vídeo 2006)

PÁGINAS WEB

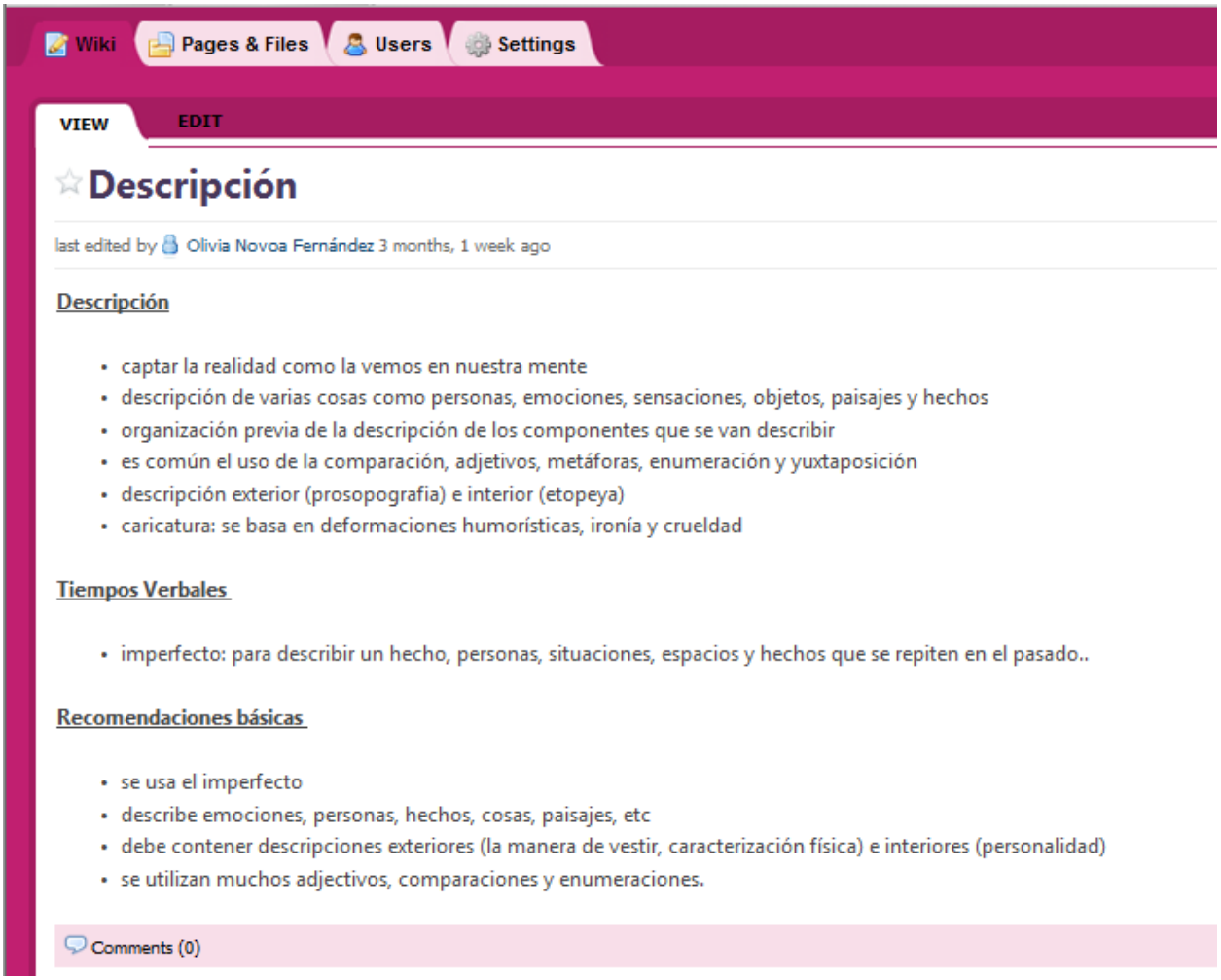
Página del Centenario Gobierno de Aragón: http://bunuel.aragob.es/

Biblioteca Virtual Cervantes: http://www.cervantesvirtual.com/

Exposición virtual Buñuel 100 años http://cvc.cervantes.es/actcult/bunuel/indice.htm

ANEXO III. Ejemplos

Ejemplos de actividades realizadas por los alumnos de Español/LE. Asignatura: *Língua e Cultura Española II* (A2) Grados: *Línguas e Comunicação; Línguas, Literaturas e Culturas; Estudos Artísticos.* Cursos: 2009/10; 2010/11. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Universidade do Algarve.



Wiki | Pages & Files | Users | Settings

VIEW | EDIT

Descripción

last edited by Olivia Novoa Fernández 3 months, 1 week ago

Descripción

- captar la realidad como la vemos en nuestra mente
- descripción de varias cosas como personas, emociones, sensaciones, objetos, paisajes y hechos
- organización previa de la descripción de los componentes que se van describir
- es común el uso de la comparación, adjetivos, metáforas, enumeración y yuxtaposición
- descripción exterior (prosopografia) e interior (etopeya)
- caricatura: se basa en deformaciones humorísticas, ironía y crueldad

Tiempos Verbales

- imperfecto: para describir un hecho, personas, situaciones, espacios y hechos que se repiten en el pasado..

Recomendaciones básicas

- se usa el imperfecto
- describe emociones, personas, hechos, cosas, paisajes, etc
- debe contener descripciones exteriores (la manera de vestir, caracterización física) e interiores (personalidad)
- se utilizan muchos adjectivos, comparaciones y enumeraciones.

Comments (0)

Corrección Filipa Marie

1- Narración (Jessica)
2- Descripción (Catarina)
3-Diálogos (Diego)

1- Estaba una madre con su hijo en la cocina. La madre estaba cortando un pedazo de carne de gallina. Había una gran tormenta y la mad habitación a cerrarla. Pero ella se asustó cuando vio a dos hombres debajo de su cama. De repente vino un tornado y se llevó la casa.

2 -La madre era muy protectora, cariñosa y un poco fuerte. Tenía el pelo corto y castaño. Llevaba un vestido rosa. Era buena cocinera.

El hijo tenía el pelo rubio y corto. Le gustaba mucho jugar con coches. Llevaba un pijama con perros.

Los dos hombres eran gemelos y tenían el pelo corto y negro. Eran delgados y musculosos. Tenían los ojos verdes.
Ellos eran chulos y les gustaba robar casas.

La Tormenta
Tenía rayos muy luminosos y la lluvia era muy fuerte.

El pedazo de carne era de gallina asada. Era un pedazo pequeño.

La gallina no tenía plumas. Estaba asada y su color era dorado.

La habitación era un dormitório oscuro. Tenía una cama pequeña y una silla. La ventana del dormitorio era pequeña y estaba abierta.

3-
Hijo - ¡Llueve mucho, mama!
Madre -Sí, estamos muy lejos de casa. Vamos a buscar un lugar donde resguardarnos.
Hijo - ¡Hace bastante frío!
Madre - Vamos a buscar ayuda

Doidas doidas andam as galinhas
para pôr o ovo lá no burraquinho
Raspam Raspam para alisar a terra
picam picam para fazer o ninho.

Portugal - madre gallina, una madre protectora

Brasil- un chico a quien le gusta muchas chicas al mismo tiempo.

Alemaña - un grupo de mujeres que hablan muchísimo

Patrícia Moreira
Daniela Santos
Marina Teixeira
Nadja Seifler

Actividad 3

3. Hay diferentes significados de gallina en las varias culturas:

- Portugal: gallina = madre (se utiliza la expresión "mãe galinha" que significa que proteje demasiado los hijos)

- Brasil: tiene una conotación sexual negativa y se refiere a una mujer/hombre promiscua/o.

- Italia: se suele llamar gallina a una mujer poco inteligente.

- Cabo Verde: la gallina es utilizada en rituales de magia negra.

A nosotras nos gustan las gallinas porque ~~hacen~~ forman parte de nuestra infancia.

Liliana Lopes Dias
Benedetta Liboralato
Rita Pereira
Maria do céu Brito

1

María se despierta con los gritos de su hijo al mismo tiempo que un rayo grita por entre tormenta. Se va al dormitorio de Juan. Este lloraba desesperadamente.

- ¿Qué pasó? – Preguntó ella
- Una pesadilla… - le respondió Juan
- ¿Otra vez?

Era la tercera noche que María se despertaba con los gritos de temor de su hijo. Siempre que le preguntaba con que había soñado él solo lloraba e no lo quería decir. Se sentó en la cama de Juan e lo abrazó.

- ¿Lo quieres contarme? – Preguntó susurrando
- ¡Tengo miedo!
- No te preocupes. Te garanto que nada te acontecerá.

Juan cada vez lloraba más. Sus lágrimas se fueran dulces pondrían matar la sed a una o dos personas. Por fin se resolvió a contar a su madre lo que ha pasado.

- En el otro día cando venía para casa encontré un perro perdido en una calle cerca de aquí. El pobrecito estaba lleno de hambre y como yo ya tenía comido las galletas que había llevado para la escuela no tenía nada para el pobre animal. Fue cuando sentí el olor de las gallinas que Sr. Joaquín estaba asando en su jardín…

- ¡Ah Juanito! ¿no me digas que has quitado las gallinas? – Interrumpió la madre.

Juan que ya se estaba calmando volvió en un llanto de lágrimas:

- ¡No mama! Solo quité una. Sr. Joaquín estaba dentro de casa y creo que no me vio. El perro tenía hambre y yo también. Ahora todas las noches sueño que Sr. Joaquín e su hijo salen debajo de mi cama y me agarran la barriga hasta que la gallina salga de mi boca. Y cuando sale está viva con penas y todo. Perdona mama.

- No te preocupes - dijo María – mañana vas a pedir perdón a Sr. Joaquín e todo quedará bien.

SEC.1 INT/NOCHE DORMITÓRIO DE JUAN

Un rayo se oye y reluce en la ventana. Al mismo tiempo Juan se despierta gritando.

JUAN
¡NO! ¡NO!

Mira la habitación (la cámara acompaña la visión de Juan)y cuanto se da cuenta donde está empieza a llorar agarrado a su almohadilla.

SEC.2 INT/NOCHE DORMITÓRIO DE JUAN
La cámara sobre Juan. Alguien da un portazo y el niño levanta la cabeza.

LA VOZ DE MARIA
¿Juan?

Juan no le responde. La cámara esta ahora para la puerta. El pomo de la puerta gira. María entra muy lentamente. Juan intenta parar sus lágrimas.

MARÍA
¿Qué pasó?

Juan vuelve a llorar en un planto.

SEC.3 INT/NOCHE DORMITÓRIO DE JUAN
María se sienta en la cama e braza su hijo.

JUAN
Una pesadilla.

MARÍA
¿Otra vez?

Hay un minuto de silencio. La cámara muestra la cabeza de Juan ocultada en los brazos de su madre. Un nuevo rayo reluce por la ventana y se oye el ruido de las arboles bailando con el viento.

MARÍA
¿Lo quieres contarme?

Juan con la cabeza dice que no.

JUAN
¡Tengo miedo!
MARÍA
No te preocupes.
Te garanto que nada te pasará.

Juan llora cada vez más y intenta respirar profundamente. Empieza a contarle.

JUAN
En el otro día…

SEC.4 EXT/DÍA CALLE
Juan camina por la calle silbando una música e bailando con la cabeza. Repentinamente para y sus ojos miran el suelo. La cámara se dirige para el lugar que Juan está mirando. Ahí está un perro muy delgado y que mira Juan con ojos de súplica. Juan busca algo en sus bolsillos pero no lo encuentra. Pasa la mano sobre el pelo del perro.

JUAN
Perdón pero ya no tengo galletas.

Juan huele el aire y se levanta.

SEC.5 EXT/DÍA CALLE
El niño va hasta cerca de una casa y mira un señor asando unas gallinas en la barbacoa del jardín. El señor va para casa y Juan quita una de las gallinas que ya estaban cocinadas.

SEC.6 INT/NOCHE DORMITÓRIO DE JUAN

MARÍA
¡Ah Juanito!
¿no me digas que has quitado las gallinas?

Juan que ya estaba más calmo vuelve a llorar abrazado a su madre.

JUAN
¡No mama! Solo quité una.
El perro estaba con hambre y yo también.
Y ahora todas las noches sueño que…

SEC.6 INT/NOCHE DORMITÓRIO DE JUAN

VOZES DE HOMBRES
¡Juan! ¡Despierta Juan!

Juan se despierta despacio y debajo de su cama salen dos hombres. Uno es el mismo que estaba asando las gallinas. Los hombres agarran el niño y lo aprietan hasta que por su boca sale una gallina viva.

SEC.7 INT/NOCHE DORMITÓRIO DE JUAN
María está con un mirar aprensivo. Pasa una mano por el pelo de su hijo que continuaba llorando agarrado a ella.

MARÍA
No te preocupes.
Mañana pides perdón a señor Joaquín y todo quedará bien.

Alícia Lopes
N°38821